Autonomia
w nauce języka obcego

pod redakcją
Mirosława Pawlaka

Poznań – Kalisz 2004

Recenzent: prof. dr hab. Hanna Komorowska

Redakcja techniczna, projekt okładki: Lidia Łyszczak

Korektor: Anna Mystkowska-Wiertelak

© by Wydział Pedagogiczno-Artystyczny
UAM w Poznaniu

ISBN 83-917692-9-5

Wydawca:
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Adres Redakcji:
62–800 Kalisz, ul. Przemysłowa l A
tel. (062) 7670732
fax (062) 7645721

Spis treści

Wprowadzenie 5

INTERPRETACJE 9
- *Anna Michońska-Stadnik* Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych 11
- *Kazimiera Myczko* Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych 19
- *Krystyna Droździał-Szelest* Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna 31
- *Weronika Wilczyńska* Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA) 44
- *Ilario Cola* Motywacja jako warunek sine qua non autonomii w procesie glottodydaktycznym 57
- *Ahmed Rafik Trad* Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych 69

PSYCHOLOGICZNEASPEKTY AUTONOMII 79
- *Adriana Biedroń* Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego... 81
- *Beata Kędzia-Klebeko* Metakognitywne aspekty rozwoju autonomii ucznia w procesie doskonalenia umiejętności pisania w języku obcym..... 88
- *Beata Karpeta-Peć* Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka..... 97
- *Agnieszka Ślęzak-Świat* Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych 104

PROJEKTY BADAWCZE 109
- *Magdalena Aleksandrzak* Metodologia *action research* w badaniach nad autonomią ucznia 111
- *Agnieszka Nowicka* Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym 125
- *Krzysztof Nerlicki* Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych 138
- *Anna W. Kierczak, Agata Sitko* Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?..... 149

• *Agnieszka Skrzypek* Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne ... 160
• *Mirosław Pawlak* Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość ... 173
• *Urszula Zielińska* Uczeń autonomiczny: studium przypadku ... 192
• *Maria Bobrowska* Warsztaty komunikacyjne a rozwój interaktywności i autentyczności wewnętrznej OU ... 199
• *Hanna McManus* Kurs strategii uczenia się dla studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych ... 212
• *Augustyn Surdyk* Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta ... 221

PRAKTYCZNY WYMIAR AUTONOMII ... 233

Szkoła
• *Alina Gmur* Rozwijanie autonomii uczniowskiej w liceum ... 235
• *Elżbieta Stępniewska-Dworak* Wykorzystanie słowników na lekcjach języka obcego a samodzielna praca ucznia ... 243
• *Patrycja Kamińska* Mnemotechniki jako działania autonomiczne w różnych grupach wiekowych ... 250
• *Ewa Cwanek-Florek* Komputerowe multimedialne interaktywne programy w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria doboru ... 258
• *Katarzyna Konsek* Rozwijanie autonomiczności poprzez Internet ... 265
• *Bogna Ferensztajn* System kursowy – reforma Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wielkopolskim ... 276

Uczelnia
• *Anna Turula* Czy warto siać? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych ... 285
• *Janusz Sikorski* Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego ... 290
• *Monika Grabowska* Tekst literacki na lekcji języka obcego: od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia ... 302
• *Cecylia Tatoj* Rola technik ludycznych w pogłębianiu autonomii studenta ... 311
• *Magdalena Szczepanik-Ninin* Dyskusja jako autonomiczna forma ćwiczeń ... 320

Kształcenie przyszłych nauczycieli
• *Maria Cichoń* Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii ... 325
• *Danuta Pietrzak* Wyzwalanie „instynktu autonomicznego" u przyszłych nauczycieli języka angielskiego ... 334
• *Kamila Turewicz* Autonomia przez dialog ... 340
• *Jacek Florczak* Rola kompetencji językoznawczej w samodzielnym pozyskiwaniu kompetencji języka obcego ... 351
• *Urszula Paprocka-Piotrowska* Autonomizacja studentów neofilologów przez autentyfikację zadań językowych na przykładzie tłumaczenia ... 365
• *Cezary Michoński* Autonomiczność w nauczaniu kultury anglosaskiej w NKJO oraz PWSZ w Białej Podlaskiej ... 372

Streszczenia w języku obcym ... 381

Wprowadzenie

Choć autonomia ucznia jest niewątpliwie jedną z ważniejszych kwestii w teorii i praktyce nauczania języków obcych na początku nowego stulecia, a konieczność przygotowania uczniów do częściowego przejęcia odpowiedzialności za proces przyswajania języka obcego jest nieustannie akcentowana przez metodyków, dla wielu nauczycieli rozwijanie autonomii jest celem wysoce nierealistycznym, co wynika zarówno z ich przekonań, preferencji ich uczniów oraz różnorodnych czynników instytucjonalnych. Ten aż nadto dobrze widoczny brak przełożenia teorii na praktykę nauczania języków obcych był swego rodzaju impulsem, który doprowadził do zorganizowania konferencji naukowo-dydaktycznej pod hasłem „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – mity a rzeczywistość", która odbyła się w Koninie w dniach 12-14 maja 2003. Konferencja była wspólnym przedsięwzięciem Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, gdzie odbywały się obrady, oraz Zakładu Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, którego nakładem ukazuje się niniejszy tom.

Zasadniczym celem Konferencji było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy i w jakim zakresie możliwe jest rozwijanie autonomii ucznia na różnych poziomach kształcenia w polskim kontekście edukacyjnym, jak również próba ewaluacji technik i strategii, które służyć mogą osiągnięciu tego celu. Choć wygłoszone referaty i przeprowadzone warsztaty nie przyniosły jednoznacznych odpowiedzi na postawione pytania, to bez wątpienia pokazały uczestnikom jak różnie można interpretować autonomię, jak wielorakie mogą być sposoby jej rozwijania w klasie szkolnej, jak poważne przeszkody napotkać można podejmując próbę implementacji podejść o charakterze autonomicznym w polskim kontekście edukacyjnym i jak wiele jest jeszcze do zrobienia w tym zakresie. Jest kilka innych powodów, dla których konferencję można uznać za udaną. Po pierwsze udało nam się zaprosić do Konina i przekonać do wygłoszenia wykładów plenarnych niewątpliwe autorytety w dziedzinie autonomii ucznia i strategii uczenia się. Co równie ważne, udział w Konferencji wzięło udział ponad 70 wykładowców i lek-

torów z różnego rodzaju szkół wyższych z całego kraju (z instytutów neofilologii uniwersytetów, szkół pedagogicznych, państwowych wyższych szkół zawodowych, kolegiów nauczycielskich, itp.), zarówno tych, którzy naukowo zajmują się problematyką autonomii i strategii uczenia się, jak również dydaktyków różnych języków obcych, dla których zasadniczym problemem jest podniesienie jakości procesu kształcenia. Równie istotny jest fakt, iż reprezentowali oni bardzo różne języki obce, co rzecz jasna skutkowało tym, iż językiem konferencji był język polski, ale, co ważniejsze, umożliwiło nie tak wcale częsty w naszym kraju dialog pomiędzy filologami, który zaowocował szerszym spojrzeniem na kwestie terminologiczne i konceptualne dotyczące autonomii. Niewątpliwym sukcesem było również to, że do udziału w obradach udało się zachęcić sporą grupę nauczycieli różnych języków obcych w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach na terenie regionu, co może świadczyć o tym, że jeśli nawet wielu z nich nie potrafi rozwijać zachowań autonomicznych wśród swoich uczniów, to są oni świadomi konieczności zmiany istniejącego modelu nauczania i pragną dowiedzieć w jaki sposób zmianę taką można przeprowadzić. Bardzo optymistycznym akcentem było spore zainteresowanie obradami pośród studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie i Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, i to nie tylko tych, którzy akurat pisali prace dyplomowe lub magisterskie o podobnej tematyce.

Tom niniejszy zawiera wybór referatów wygłoszonych podczas Konferencji. Jak już zasygnalizowano powyżej, uczestnicy częstokroć rozumieli istotę autonomii na bardzo różne sposoby, przedstawiali bardzo różne koncepcje jej rozwijania i mieli częstokroć bardzo odmienne zdanie na temat czynników wspomagających bądź też hamujących zachowania o charakterze autonomicznym. Co więcej, oprócz referatów omawiających kwestie o charakterze bardziej teoretycznym czy psychologicznym, i tych koncentrujących się na technikach i metodach, które służyć mogą rozwijaniu autonomii w klasie szkolnej, było również wiele takich, które przedstawiały wyniki badań nad stopniem autonomiczności uczniów/studentów, bądź też wpływem określonych działań dydaktycznych na ich poziom autonomizacji, a w kilku przynajmniej wystąpieniach przewijały się wszystkie te wątki. Dodatkowo, w wielu referatach widoczny jest dość luźny związek omawianych technik czy metod z koncepcją autonomii, co wskazuje na to, że dla wielu autorów samo już stworzenie w klasie szkolnej warunków autentycznej komunikacji, bądź też wykorzystanie określonych materiałów, środków czy zadań samo w sobie stanowi przygotowanie uczniów bądź studentów do przejęcia odpowiedzialności za proces przyswajania języka obcego.

Ze względu na tak daleko idącą heterogeniczność i tak szeroki zakres omawianej problematyki, podjęcie decyzji dotyczących układu tomu nie było rzeczą prostą, zarówno jeśli chodzi o wyodrębnienie określonych bloków tematycznych

jak i włączenie do nich poszczególnych artykułów. Ostatecznie, po wielu konsultacjach, postanowiłem podzielić pracę na cztery części, które odzwierciedlają wymienione powyżej główne wątki przewijające się podczas Konferencji. Tak więc, część pierwsza, zatytułowana *Interpretacje*, zawiera artykuły, które przedstawiają różnorodne spojrzenia na istotę autonomii oraz jej ograniczenia wynikające z naszej rzeczywistości edukacyjnej, jak również analizę możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy. W części drugiej, opatrzonej tytułem *Psychologiczne aspekty autonomii,* znaleźć można kontrybucje koncentrujące się na znaczeniu czynników psychologicznych i samorefleksji w rozwijaniu zachowań autonomicznych oraz roli jaką odegrać może w tym zakresie wykorzystanie zasad pedagogiki Janusza Korczaka. Część trzecia, nazwana *Projekty badawcze*, to zbiór artykułów, których autorzy przedstawiają metodologię badań nad autonomią, starają się zbadać stopień autonomiczności uczących się na różnych poziomach kształcenia, albo też podejmują próbę rozwijania określonych zachowań autonomicznych, dokumentując przy tym zachodzące zmiany. I wreszcie w części czwartej, która nosi tytuł *Praktyczny wymiar autonomii*, czytelnik znajdzie teksty mówiące o konkretnych działaniach dydaktycznych mających na celu rozwijanie autonomii, zarówno w zakresie wykorzystania odpowiednich, technik, strategii i zadań, doboru materiałów i środków nauczania, jak i polityki edukacyjnej na poziomie instytucji. Ze względu na dużą liczbę artykułów w tej części tomu oraz fakt, iż niektóre kontrybucje wydają się mieć tych samych lub bardzo podobnych adresatów, rozdział ten został dodatkowo podzielony na trzy grupy odpowiadające różnym szczeblom oświatowym, tj. *Szkoła*, *Uczelnia* oraz *Kształcenie Przyszłych Nauczycieli*. Chociaż w przypadku kilku artykułów nie do końca mieszczących się ramach żadnego z tych trzech podrozdziałów, dodatkowy podział związany był z koniecznością interpretacji zamierzeń autorów, wydaje się, że przyczynił się on w znacznej mierze do usystematyzowania zawartości, a co za tym idzie większej przejrzystości omawianego działu. W poszczególnych rozdziałach i podrozdziałach, przyjęto zasadę grupowania artykułów o podobnej tematyce, a nie porządek alfabetyczny, co z jednej strony ułatwi czytelnikowi znalezienie interesujących go tematów, a z drugiej zwiększa spójność całego tomu.

Chciałbym w tym miejscu podziękować Autorom zamieszczonych tekstów za ich udostępnienie i współpracę, bo bez nich nie byłoby tej publikacji. Szczególnie gorące podziękowania składam Pani Profesor Hanne Komorowskiej za przygotowanie recenzji wydawniczej, sugestie dotyczące podziału pracy na rozdziały, za wszystkie cenne wskazówki, których udzieliła mi podczas prac redakcyjnych, a przede wszystkim za jej ogromną wyrozumiałość i życzliwość. Chciałbym również serdeczne podziękować Pani Profesor Weronice Wilczyńskiej za pomoc w podejmowaniu decyzji dotyczących układu tomu. Nie sposób w tym momencie nie podziękować tym wszystkim, którzy przyczynili się do sukcesu Konferen-

cji. Chciałbym tutaj przede wszystkim wymienić wszystkich jej uczestników, ale również Panią Profesor Kamilę Turewicz, w dyskusjach z którą narodził się pomysł zorganizowania Konferencji oraz Pana Profesora Włodzimierza Sobkowiaka za wsparcie i pomoc jakiej udzielał niżej podpisanemu. Jak zwykle nieoceniona była pomoc Pani mgr Anny Szkalskiej, moich współpracowników z Instytutu Neofilologii PWSZ w Koninie oraz studentów z grupy brytyjskiej II (obecnie III) roku filologii angielskiej, którzy po raz kolejny pokazali, ze na uczelnię nie przychodzi się tylko po to żeby dostać dyplom, ale również po to, żeby zrobić coś dla innych. Chciałbym również podziękować Władzom PWSZ w Koninie, które udostępniły nam sale wykładowe i niezbędny sprzęt, i służyły innego rodzaju pomocą logistyczną, oraz Władzom Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, a w szczególności Panu Profesorowi Marianowi Walczakowi, prodziekanowi ds. nauki i rozwoju Wydziału, za poparcie idei publikacji tego tomu i wyrażenie zgody na jej sfinansowanie. Na koniec, składam podziękowania osobom, które pomogły mi w przygotowaniu niniejszej pracy do druku, Pani mgr Lidii Łyszczak za wykonanie opracowania typograficznego oraz Pani mgr Annie Mystkowskiej-Wiertelak za korektę tekstu.

Mirosław Pawlak

INTERPRETACJE

Anna Michońska-Stadnik
Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski

Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych

Pojęcie autonomii w nauczaniu języków obcych pojawiło się wraz z projektem Rady Europy, poświęconym nauczaniu języków nowożytnych. Prowadzone badania dotyczyły przede wszystkim wprowadzania autonomii w edukacji dorosłych, poza szkołą. Szczególne zasługi w rozwoju pojęcia autonomii ma francuskie Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) w Nancy. Nazwiska, które się z tym centrum kojarzą to: Yves Chalon i Henri Holec (1981). W tym projekcie, oczywiście, zgodnie z jego głównymi założeniami, zasadniczą sprawą było utworzenie łatwo dostępnych centrów językowych, działających przy szkołach i ośrodkach, gdzie każdy uczeń mógł przyjść w dowolnie wybranym czasie, aby ćwiczyć słuchanie, czytanie, gramatykę, słownictwo i inne sprawności – wszystko to samodzielnie, bez udziału nauczyciela i bez uczestniczenia w typowej lekcji językowej. W czasach nam współczesnych do tego rodzaju centrów językowych (ang. *self-access centre*), oprócz zawsze obecnych magnetofonów, kaset, podręczników i słowników, dodano zestawy komputerowe oraz multimedialne programy do nauki języka (Benson 2001).

W tym wykładzie nie będę przedstawiać rodzajów i typów autonomii w nauczaniu języków obcych, są one wszystkim znane. Chciałam, natomiast, skupić się na trzech wersjach autonomii, przedstawionych w książce Bensona i Vollera z 1997 roku, a mianowicie: *technicznej, psychologicznej i politycznej*. Jednocześnie chcę przedstawić związane z nimi szanse dla uczniów i nauczycieli oraz wątpliwości, które mogą się nasuwać w zestawieniu z polską szkolną rzeczywistością.

W wersji technicznej, autonomia oznacza uczenie się języka poza instytucją edukacyjną i bez interwencji nauczyciela. Najwłaściwszą sytuacją autonomiczną w tym kontekście jest doskonalenie języka już po zakończeniu edukacji szkolnej,

samodzielnie, za pomocą powszechnie dostępnych materiałów i środków takich jak telewizja, komputer, Internet, radio, film. Można to robić w domu, ale można też w odpowiednio wyposażonym centrum multimedialnym, pozostającym pod kontrolą szkoły językowej. Dobrze wyposażone szkoły zatrudniają w takim centrum specjalistę technika oraz nauczyciela języka do indywidualnych konsultacji.

Realistycznie patrząc, ile szkół nauczających języki obce w Polsce tego rodzaju ogólnodostępne centra posiada? Powstaje też pytanie: ile z nich stać na udostępnienie studentom/uczniom materiałów tam zgromadzonych? Powstanie i zaopatrzenie takich centrów napotyka w Polsce na barierę finansową, nie do pokonania dla większości szkół, zwłaszcza publicznych. Nawet, jeśli takie centra istnieją, wiele szkół obawia się, że drogi sprzęt może zostać zniszczony, a zakupione materiały mogą zniknąć z półek. Potrzebny jest stały nadzór osoby odpowiedzialnej – najlepiej nauczyciela – i tu znowu brak funduszy daje często o sobie znać, bo takiej osobie trzeba przecież zapłacić. W rezultacie, trudno jest mówić o pełnych możliwościach dla rozwoju autonomii w tym kontekście.

Pozostaje nam wprowadzanie elementów autonomii w klasie i pod kierunkiem nauczyciela lub kursy korespondencyjne, których pełną skuteczność trudno mi jest oceniać. Mam jednak wątpliwości, czy są one wystarczająco efektywne w nauczaniu sprawności mówienia, którego korespondencyjne opanowanie wydaje mi się niemożliwe, chyba, że uczeń będzie prowadził dialogi z samym sobą. Nie należy liczyć na to, że w naszym otoczeniu znajdzie się zawsze ktoś chętny do konwersacji w języku obcym.

W wersji technicznej pojęcia autonomii należy sobie również odpowiedzieć na pytanie: dla kogo ta autonomia? Kogo należy do niej przygotowywać? U podstaw tego pojęcia leży edukacja dorosłych. Czy powinniśmy w takim razie wprowadzać je w szkołach? Sądzę, że aby człowiek dorosły umiał z autonomii i niezależności korzystać, musi się jej nauczyć. Może to robić albo w domu albo w szkole, a najlepiej w obu tych miejscach. Widzę tu znakomitą szansę na współpracę środowiska domowego i szkolnego, ale ogromnie dużo jest jeszcze w tej kwestii do zrobienia.

Wróćmy do nauczania autonomicznego w klasie, gdzie rolę zaczyna odgrywać druga wersja autonomii, wersja psychologiczna. Wersja psychologiczna, której poświęcę w tym wystąpieniu najwięcej miejsca, definiuje autonomię jako rodzaj umiejętności, który pozwala uczniowi na wzięcie odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się języka. Rozwój autonomii widziany jest jako pewien rodzaj wewnętrznej transformacji ucznia w kierunku niezależności od nauczyciela i sytuacji szkolnej (Benson 1997). Autonomia i niezależność nie są pojęciami nowymi. Nie będę tu cytować znanego chińskiego powiedzenia o koniu, wodzie i piciu, nie będę też wspominać o greckich tradycjach autonomii politycznej, ale chcę zwrócić uwagę na to, że w naszej europejskiej tradycji edukacyjnej, już w Renesansie i Oświeceniu pojawiały się interesujące dla nas opinie. Wymienio-

ny w tytule tego wykładu Galileusz powiedział tak: „Człowieka nie można niczego nauczyć; można mu tylko pomóc jak ma odnaleźć wiedzę w sobie samym". Galileusz, jak wiadomo, żył na przełomie XVI i XVII wieku. W wieku XVIII, w epoce Oświecenia, działał i tworzył jeden z najbardziej znanych filozofów francuskich, Jean-Jacques Rousseau. W swym klasycznym traktacie edukacyjnym *Emil*, pisał on tak (tłumaczenie własne):

> Niech wasz uczeń uważnie patrzy na otaczający go świat, a wkrótce ogarnie go ciekawość. Ale aby pielęgnować 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...

Jak widzimy, wiek dwudziesty przypomniał wcześniejsze tradycje i powiązał je z, między innymi, nauczaniem języków obcych.

Psychologiczna wersja autonomii wiąże się bardzo elegancko z tradycją konstruktywizmu, a zwłaszcza konstruktywizmu społecznego, gdzie wiedza jest przedstawiana jako konstruowanie znaczenia w kontekście sytuacyjnym i społecznym, właściwym każdej jednostce (Benson 1997). Każdy uczeń przyswaja i konstruuje wiedzę we właściwy sobie sposób, indywidualnie, bez względu na to, jak ją prezentuje nauczyciel. Proces ten zależny jest też od naszych kontaktów z innymi osobami z otoczenia, czyli ze wszystkimi, którzy mają na nas wpływ. Stąd mówimy o konstruktywizmie społecznym, reprezentowanym przez Williams i Burden'a (1997).

Uczeń, który nie jest autonomiczny będzie miał trudności z samodzielnym konstruowaniem wiedzy, nie będzie potrafił podjąć odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się. Oprócz tego, będzie słabo nawiązywał kontakty z grupą, czyli czynnik zaangażowania społecznego nie odegra znaczącej roli w jego procesie uczenia się. Według takiego ucznia, nauczyciel jest we wszystkich sprawach wyrocznią i on ponosi odpowiedzialność za sukces lub jego brak.

Również współczesne badania dotyczące stylu atrybucyjnego jednostki oraz jej poczucia kontroli zdecydowanie opowiadają się po stronie ucznia autonomicznego. Posiadamy albo wewnętrzne albo zewnętrzne poczucie kontroli nad tym, co dzieje się w naszym życiu. Osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli są przekonane, że panują nad wydarzeniami, kontrolują i do pewnego stopnia planują własne życie. Osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli uważają, że wszystkim rządzą czynniki zewnętrzne, takie jak np. szczęście, Bóg, inni ludzie i nie ma sensu starać się, planować, bo i tak „wszystko zostało zapisane w górze". Styl atrybucyjny (Weiner 1986), z kolei, dotyczy tego, w jaki sposób ludzie tłumaczą sobie odnoszone sukcesy i porażki. Jedni sądzą, że na sukcesy i porażki mają wpływ wyłącz-

nie czynniki wewnętrzne, takie jak indywidualne zdolności, czy wysiłek włożony w wykonanie jakiegoś zadania. Drudzy uważają, że to nie czynniki wewnętrzne, ale zewnętrzne odgrywają zasadniczą rolę, takie jak trudność zadania lub szczęście.

Wszystkie wymienione kategorie dotyczą, naturalnie, także nauki języka obcego. Dość licznie ostatnio prowadzone badania nad wpływem stylu atrybucyjnego uczniów na ich postępy językowe, udowodniły, że uczniowie z wewnętrznym poczuciem kontroli oraz z wewnętrznym stylem atrybucyjnym odnoszą większe sukcesy w sferze akademickiej (Williams i Burden 1997: 102-103). Uczniowie tacy potrafią między innymi:

- zidentyfikować własny stosunek do nauki języka, swoje słabości i mocne strony językowe;
- rozwinąć swój własny indywidualny plan nauki języka;
- wziąć odpowiedzialność za wykonanie tego planu;
- realistycznie ocenić swoje postępy i przyczyny porażek;
- współpracować z nauczycielem w kwestii wyboru materiałów nauczania;
- wziąć odpowiedzialność za współpracę i wzajemną pomoc w grupie.

Wszystkie wymienione powyżej umiejętności cechują właśnie ucznia autonomicznego. Oczywiste jest, więc, że uczeń o wewnętrznym stylu atrybucyjnym ma duże szanse zostać uczniem autonomicznym, o ile warunki będą temu sprzyjać. Z drugiej jednak strony, często obserwujemy u uczniów syndrom wyuczonej bezradności. Zdecydowanie nie pomaga on w przyswajaniu czegokolwiek. Z powyższego wynika, jakie warunki trzeba spełnić, aby w ogóle można było mówić o autonomii.

Wymieniony wcześniej syndrom wyuczonej bezradności obserwujemy dość często ostatnio w naszej codziennej rzeczywistości. Wielu jest ludzi nieprzystosowanych do nowych warunków życia i pracy. Po zmianie ustroju w 1989 roku zachłysnęliśmy się radośnie nowymi perspektywami, nowymi szansami. Życie codzienne szybko zweryfikowało nasze marzenia. Ktoś z moich znajomych powiedział niedawno: „Rewolucja dokona się naprawdę, kiedy my wymrzemy". Gorzkie to słowa, ale wiele w nich prawdy. Pokolenie Polaków urodzonych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, chcąc nie chcąc nabrało nawyków pracy i życia w stabilnych socjalistycznych warunkach. Nie przejawiają inicjatywy, boją się zmian, nie rozumieją szybkiego rozwoju nauki, techniki, a zwłaszcza technologii informacyjnej. Każdy przecież wie, że w komputerze i telefonie komórkowym siedzi siła nieczysta! Co więcej, nawet mając szansę i możliwości, odmawiają udziału w doskonaleniu zawodowym, czy wręcz nie chcą się uczyć rzeczy nowych, choćby dla własnego rozwoju osobowościowego, intelektualnego, czy choćby dla satysfakcji. Z tego pokolenia wywodzi się większość czynnych zawodowo nauczycieli. Powstaje pytanie, czy grupa ta będzie potrafiła wprowadzać autonomię w klasie. Odpowiedź nasuwa się sama.

Mój tata ma powiedzenie: „Wszystkie zdobycze cywilizacji docierają do nas już w postaci klęsk". Jak dobrze się zastanowić, to i w tym, dość kontrowersyjnym stwierdzeniu kryje się sporo prawdy. Możemy tu mnożyć przykłady z rozwoju nauki i techniki, choćby taki, że dopiero niedawno zdaliśmy sobie sprawę ze szkodliwości zanieczyszczenia środowiska, ale chcę się ograniczyć do przykładów z dziedziny rozwoju edukacji językowej. Laboratoria językowe dotarły do naszych szkół w czasie, kiedy metoda audiolingwalna odchodziła już w przeszłość – mówię tu o końcu lat siedemdziesiątych, kiedy ja sama zaczynałam pracę w szkole jako nauczyciel języka angielskiego. W dodatku techniczna jakość sprzętu pozostawiała wiele do życzenia, magnetofony wciąż się psuły, nie działała przeważnie konsola główna, taśmy magnetofonowe były bardzo złej jakości i przynosiły czasem więcej szkody niż pożytku. W rezultacie przez wiele lat sprzęt stał niewykorzystany, ponieważ w podejściu komunikacyjnym ćwiczenia w laboratorium zostały zastąpione przez interakcję w parach i w grupach. Mówię to wszystko, naturalnie, w dużym uproszczeniu, bo z pewnością były szkoły i byli nauczyciele, którzy taki sprzęt potrafili maksymalnie wykorzystać. Wydaje mi się, że podobnie stało się z samym podejściem komunikacyjnym. Przyszło ono do Polski w jego największym nasileniu, kiedy to mówiło się o tym, że błędów właściwie poprawiać nie należy, że najważniejsza jest komunikacja, negocjacje w parach, bez względu na ich jakość językową. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku z kolei nastąpił zalew naszego rynku edukacyjnego w sferze języka angielskiego podręcznikami angielskimi i amerykańskimi, przeważnie niedostosowanymi do potrzeb polskiego ucznia, ale za to zawierającymi piękne ilustracje, wydrukowane na błyszczącym papierze. Nauczyciel, pozostawiony często samemu sobie, nie zawsze jest w stanie dokonać właściwego wyboru podręcznika, nie zawsze też ma ochotę to robić, bo nikt go w sumie nie nauczył, jak oceniać podręczniki pod względem ich przydatności dydaktycznej. Sam często ma kłopoty z wyborem, a co dopiero ma powiedzieć uczeń?

Mam poważne obawy, że podobnie dzieje się z autonomią. Polska Reforma Edukacyjna z 1999 roku postawiła sobie za cel rozwijanie niezależności ucznia w procesie dydaktycznym. Można sobie postawić pytanie, kto ma tę autonomię rozwijać. Dobrze jest głosić chwytliwe hasła, podczas gdy brak jest kadry rozumiejącej pojęcie autonomii i przede wszystkim, wierzącej w jej skuteczność.

Studentka pisząca u mnie pracę magisterską, którą obroniła rok temu, postawiła sobie cel dwojaki. Po pierwsze, chciała sprawdzić stosunek uczniów liceów do autonomii na lekcjach języka angielskiego. Po drugie, chciała sprawdzić stosunek samych nauczycieli do autonomii. Zrobiła to w taki sposób, że najpierw rozdała wszystkim ankiety (dla uczniów i dla nauczycieli były osobne wersje), a potem udała się na obserwacje lekcji pięciu wybranych anglistów. Uczniowie wyrażali zróżnicowane opinie, za chwilę podam kilka przykładów. Natomiast wszyscy nauczyciele wyrażali się bardzo pozytywnie o potrzebie wprowadzania autonomii.

Tymczasem obserwacje wypadły bardzo niekorzystnie. Tylko u jednego z piątki nauczycieli (4 kobiety i jeden mężczyzna) na sześciu obserwowanych lekcjach pojawiały się elementy nauczania autonomicznego, np. wybór zadania domowego przez uczniów, poprawianie własnych prac, wspólne decydowanie o terminie pracy klasowej, zachęcanie do korzystania ze słownika lub innych dostępnych w klasie materiałów pomocniczych. Wydaje się, że tak właśnie wygląda rzeczywistość. Co ciekawsze, obserwowani nauczyciele reprezentowali bardzo szerokie spektrum wiekowe i mieli bardzo różne doświadczenia zawodowe. Nie było tak, że tylko nauczyciele w średnim wieku nie stosowali w praktyce autonomicznego nauczania. Ten problem dotyczył także ludzi młodych. Autonomia w pełnym rozkwicie jest dla polskiej rzeczywistości szkolnej, zwłaszcza rzeczywistości powiatowej, prawie całkowitym zaskoczeniem. Zostaliśmy wrzuceni na głęboką wodę i zachłysnęliśmy się. Nie mogę oprzeć się wrażeniu, że znowu coś dotarło do nas w postaci klęski.

Spójrzmy teraz na niektóre opinie ankietowe. W ankiecie dla ucznia znalazło się, między innymi, stwierdzenie: „Nie czuję się pewnie ucząc się sam". Spora liczba osób, uczniów badanych nauczycieli, podzielała tę opinię. Istotnie, w nauce języka są elementy niepewności, które niektórzy uczniowie są w stanie zignorować i kontynuować pracę nad językiem. W psychologii takie osoby określane są jako tolerancyjne dla dwuznaczności. Inni, natomiast, czują się źle, jeśli nie wszystko zostało do końca wyjaśnione. Takie osoby określa się jako nietolerancyjne dla dwuznaczności. Mówi się, że uczniowie tolerancyjni mają większe szanse na sukces w nauce języka. Niemniej jednak, w każdej klasie znajdzie się z pewnością sporo osób nietolerancyjnych i z nimi też nauczyciel musi pracować.

Zdanie numer 25 w ankiecie dla uczniów brzmi: „Myślę, że mam szczególny talent do nauki języków obcych". Prawdę mówiąc, niewielu uczniów chciało się przyznać, że taki talent posiada. W naszym kraju mamy raczej tendencje do mówienia o naszych brakach, a milczymy na temat naszych zdolności. Brak nam pewności siebie i mamy znaczne trudności z pozytywnym myśleniem.

Jeszcze jedno zdanie z uczniowskiej ankiety: „Chciałbym mieć możliwość wyboru podręcznika". Większość uczniów wcale takiej możliwości nie chce. To nauczyciel jest od tego, żeby wybrał podręcznik, słownik, skopiował inne ciekawe materiały, zrelaksował, rozśmieszył, rozbawił, a na koniec postawił jeszcze dobrą ocenę. Dominuje postawa: ja płacę, a ty mnie naucz. O płaceniu za sam kurs możemy mówić, przede wszystkim w prywatnych szkołach językowych, ale w szkole publicznej nauczyciel przecież też dostaje pensję i to z naszych podatków! Skoro ją dostaje, to niech się stara, a uczeń sobie przyjdzie do szkoły i spokojnie odsiedzi swoje godziny.

Teraz podam kilka przykładów zdań z ankiety dla nauczycieli. Pierwsze, które rozpoczyna ankietę brzmi: „Trzeba uczniom zawsze mówić, co mają robić na lekcji. Sami nigdy nie będą wiedzieć, od czego zacząć". Wszyscy ankietowani

nauczyciele nie zgodzili się z tym stwierdzeniem. Tymczasem podczas obserwowanych lekcji okazało się, że prawie cała piątka dyktuje uczniom szczegółowo, co maja robić na lekcji i jak mają postępować podczas wykonywania poszczególnych zadań językowych. Inne zdanie z ankiety mówi: „Uczniom należy dać czas, aby sami poprawiali swoje błędy". Naturalnie, wszyscy nauczyciele poparli te opinię. Jednak znowu, podczas obserwacji okazało się, że tak naprawdę to „nauczyciel powinien natychmiast poprawić błąd ucznia" (inna opinia z ankiety, którą nauczyciele wcześniej odrzucili jako niesłuszną). Przykłady można mnożyć. Widać jednak jasno, że w dalszym ciągu daleko jesteśmy od ideałów Galileusza i Rousseau.

Przychodzimy jako nauczyciele do szkół i wyższych uczelni z utrwalonymi wzorcami postępowania. Najciekawsze jest to, że kiedy stajemy przed klasą lub grupą studencką, to nie wykorzystujemy pomysłów, które opracowaliśmy sami podczas przygotowania metodycznego lub podczas praktyki studenckiej, ale powielamy wzorce postępowania naszych własnych nauczycieli sprzed lat! To nie jest tylko moja opinia. Specjaliści z dziedziny doskonalenia nauczycieli, tacy jak Nunan i Richards, też się nad tym zastanawiają. Na pewno jedną z przyczyn takiego postępowania jest stres. Często okazuje się, że gdy stres mija, to po kilku latach nauczyciel zaczyna eksperymentować i wreszcie zaczyna uczyć po swojemu. Nie wszystkim, niestety, się to udaje.

Wreszcie, na zakończenie, chcę powiedzieć o trzeciej wersji autonomii, wersji politycznej. Dotyczy ona wpływu, jaki powinni mieć uczniowie na formę i kształt własnej edukacji, a także kontroli instytucji edukacyjnych. Z pewnością ma to częściowo miejsce w prywatnych szkołach językowych, choć i tam dyrektor decyduje o wyborze podręcznika i o programie nauczania. W szkołach publicznych istnieją Komitety Rodzicielskie oraz rozmaite fundusze pomocy szkołom, które często działają na granicy prawa. W większości przypadków ograniczają się one do zdobywania i wykorzystywania środków finansowych, aby wspomóc szkołę i uczniów. W sprawach programowych instytucje te mają niewiele do powiedzenia. Natomiast obserwujemy niejednokrotnie, na przykład podczas wywiadówek, jak rodzice potrafią traktować nauczyciela. Pamiętać trzeba, że w naszym społeczeństwie prawie cała dorosła populacja to albo nauczyciele albo lekarze. Jest to rezultatem niskiego statusu społecznego nauczycieli (może bardziej nawet niż lekarzy), zwłaszcza w dużych miastach. Każdy rodzic najlepiej zna się na nauczaniu, zwłaszcza swojego dziecka i wie jak należy na przykład nauczać języka angielskiego dziecko w szkole podstawowej. „Dlaczego pani wciąż tylko się z nimi na lekcjach bawi? Dlaczego moje dziecko nie uczy się na lekcji gramatyki, tylko wciąż koloruje obrazki?" – tego rodzaju pytania niejednokrotnie stawiają rodzice nauczycielom – moim studentom magisterskich studiów uzupełniających. Rodzice najlepiej wiedzą, że trzeba zadawać dużo do domu, że trzeba często robić testy i dyktanda. Aby kontrolować instytucje edukacyjne, środowisko

musi być na to odpowiednio przygotowane. Potrzeba wielu lat, żeby wykształcić odpowiednie wzorce postępowania w lokalnych instytucjach oświatowych, wśród rodziców. W innych krajach te tradycje są bardzo głęboko zakorzenione, ale tam demokracja i samorządy działają od dziesiątków, jeśli nie od setek lat.

Kreśląc ten pesymistyczny obraz sytuacji w polskiej rzeczywistości szkolnej edukacji językowej, nie chcę powiedzieć, że nic się nie robi w celu jej poprawy. Autonomia zaczyna stanowić obowiązkowy element kursów metodycznych dla nauczycieli w różnych instytucjach edukacyjnych, a także tych organizowanych przez wydawców podręczników do nauki języków obcych. Studia podyplomowe też zawierają często moduł związany z nauczaniem autonomicznym. Bez autonomicznego nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia i należy zacząć od kształtowania postaw autonomicznych wśród członków tej grupy zawodowej. Autonomia jest potrzebna choćby z jednego względu: nie wolno kończyć nauki języka w klasie maturalnej, czy po trzech latach kursu językowego po zdaniu egzaminu, np. First Certificate in English. Uczeń czy student musi posiąść narzędzia do samodzielnego rozwoju językowego poza szkołą, inaczej nastąpi regres. I jeszcze jedno: ja autonomię rozumiem jako postawę wobec życia, a nie tylko jako dawanie uczniom czy studentom możliwości wyboru, np. tematu, podręcznika, ćwiczenia. Te umiejętności też są ważne, ale jako drobny wstęp do zmiany całego stosunku do procesu uczenia się, a podstawą tej zmiany jest **odpowiedzialność**. Nie wolno nam spłycać tego pojęcia, bo inaczej, w życiu pozaszkolnym, nigdy nie wyrwiemy się z zaklętego kręgu pasywności, pesymizmu, marazmu i wyuczonej bezradności, przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

Kończąc, chcę wyrazić nadzieję, że nasza konferencja, którą swoim wystąpieniem mam zaszczyt rozpocząć, wykaże, że jest **w nas samych** szansa dla autonomii, w **odpowiedzialnym** znaczeniu tego słowa.

Bibliografia

Benson, P.
1997. „The philosophy and politics of learner autonomy", w: P. Benson – P. Voller (red.), 18-27.

Benson, P. – P. Voller (red.)
1997 Autonomy and independence in language learning. London and New York: Longman.

Benson, P.
2001 Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Pearson Education.

Holec, H.
1981 Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon.

Weiner, B.
1986 An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.

Williams, M. – R. Burden.
1997 Psychology for Language Teachers. Cambridge: CUP.

Kazimiera Myczko
Instytut Filologii Germańskiej, UAM Poznań

Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych

1. Uwagi wstępne

Dydaktyka języków obcych jako dyscyplina naukowa realizuje z jednej strony cele poznawcze, z drugiej strony cele pragmatyczne, związane z wykorzystaniem osiągnięć poznawczych w praktyce kształcenia językowego z uwzględnieniem poziomów nauczania, grup wiekowych itp. Dotyczy ona nauczania instytucjonalnego, organizowanego w oparciu o programy nauczania i materiały glottodydaktyczne.

Teoretyczne rozważania dydaktyki w obrębie celów poznawczych często odwołują się do koncepcji nauczania wypracowanych w obrębie innych dyscyplin naukowych w celu szukania dróg podniesienia efektywności nauczania języka obcego. W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się coraz większe zainteresowanie konstruktywizmem, którego źródeł należy szukać w filozofii i psychologii uczenia się Piageta i który uzewnętrznia się w koncepcjach nauczania skierowanego na działanie, oraz teorią kognitywną. Zwracanie coraz większej uwagi na aspekty konstrukcji wiedzy, związane jest z coraz wyraźniejszym akcentowaniem procesu uczenia się. To stopniowe przesuwanie akcentów może przyczynić się do postulowanego już od lat siedemdziesiątych upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktycznym. Podstawą realizacji tych założeń jest – zdaniem sporej grupy badaczy – wysoki stopień udziału świadomości ucznia w procesie kształcenia językowego.

Uznając zasadność włączenia osiągnięć konstruktywizmu do dydaktyki języków obcych, które prowadzą do podobnych zasad, jakie formułowała pedagogika Freineta, należy jednocześnie wskazać na trudności związane z generowaniem reguł dydaktycznych[1].

[1] Por. przedstawienie pedagogiki Freineta u Dietrich (1995).

Mniej radykalna jest teoria kognitywna, którą zresztą sporo łączy z umiarkowanym konstruktywizmem.

Rozwijanie autonomii ucznia wychodzi poza wąsko rozumianą kognitywną interpretację procesów uczenia się. Jednakże związane z nią teoretyczne konstrukty przyporządkowane do metakognicji, takie jak świadomość językowa i ściśle z nią związana świadomość uczeniowa przyczyniają się do bardziej wnikliwego ujęcia aspektów autonomii. Stąd, po krótkim zarysowaniu kognitywnej teorii uczenia się, będą one przedmiotem naszych dalszych rozważań.

2. Kognitywna teoria uczenia się

Nie sposób przedstawić wszystkie założenia kognitywnej teorii uczenia się, gdyż poszczególni badacze akcentują i interpretują procesy uczenia się niekiedy w dość różnorodny sposób. Poniższe przedstawienie zawierać będzie jedynie wybrane elementy psychologii poznania[2].

Koncepcja kognitywna procesów uczenia się związana jest z szeroko rozumianym przetwarzaniem wiedzy. Człowiek pojmowany jest jako system przetwarzający informacje. To, w jaki sposób są one przetwarzane, zdominowało dyskusję nad procesami rozumienia już od lat osiemdziesiątych. Procesy odbioru, rozumienia i procesy nabywania wiedzy pojmowane są jako operacje o charakterze konstruktywnym. Oznacza to, że w odbiorze i rozumieniu, a więc także w procesie uczenia się aktywizowana jest wiedza dotychczas zgromadzona.

Znane są w literaturze przedmiotu różnego rodzaju próby systematyzacji tej wiedzy. Przyjmuje się, że wiedza przechowywana jest w formie schematów (określanymi też często jako ramy, skrypty, scenariusze)[3]. Są to utworzone pojęcia, kategorie na różnym poziomie abstrakcji oraz struktury kognitywne np. przebiegu wydarzeń, sposobów działania, relacje pomiędzy przedmiotami itp. zawierające luki, które przy przetwarzaniu pewnego wycinka rzeczywistości wypełniane są konkretnymi danymi (jako przykład często podaje się skrypt „restauracja", który zawiera takie luki jak menu, obsługa, kolejność dań itp.[4] Przyjęcie tego rozróżnienia w zakresie kategoryzacji wiedzy, jak też m. in. rozróżnienie mikro- i makrostruktury w obrębie tekstu przez Kintscha i v. Dijka (1978) miały daleko idące implikacje dydaktyce języka obcego np. w rozwijaniu sprawności receptywnych.

W kontekście modelu przetwarzania informacji najbardziej znane jest rozróżnienie wiedzy deklaratywnej („wiedzy, że") i wiedzy proceduralnej („wiedzy,

[2] Główne tezy koncepcji kognitywnej zostały przedstawione w pracy Dakowskiej (2001: 18-19).

[3] Niektórzy badacze używają tu określenia „reprezentacje". Termin „reprezentacja" obejmuje wg Kurcz (1992: 74) „zarówno same dane tzn. konkretne treści, jak i procedury, operacje przekształcania tych danych".

[4] Ten klasyczny przykład został szczegółowo zbadany przez twórców pojęcia „skript" Schanka i Abelsona (1977). Por. Wettler (1980: 179-182).

jak"), przy czym każdy z komponentów wiedzy obejmuje wiedzę językową i pozajęzykową (por. m. in. Wettler 1980: 3-4; Wolff 1990: 616). W teorii kognitywnej przyjmuje się, że wiedza deklaratywna jest wiedzą explicytną. Wiedza proceduralna określana jest natomiast jako wiedza implicytna. Często wskazuje się na trudności w określeniu, gdzie kończy się wiedza deklaratywna, a zaczyna się wiedza proceduralna. Jednakże mimo formułowanych wątpliwości i uwag krytycznych, systematyzacja ta jest bardzo przydatna w interpretacji procesów uczenia się, szczególnie przy rozróżnieniu wiedzy i umiejętności.

Odbiór informacji związany jest, jak zaznaczono powyżej, z aktywizacją wiedzy, którą dysponuje uczący się. Ma on więc charakter interakcyjny, w którym procesy góra-dół określane są jako odbiór bodźców wizualnych i werbalnych i są związane z aktywizowaniem wiedzy odbiorcy. W obrębie tej interakcji powstaje nowa wiedza. Istotnym elementem procesu przetwarzania jest łączenie nowych informacji z wiedzą, którą odbiorca już posiadł. Wymaga to istotnej z punktu widzenia procesów przetwarzania restrukturyzacji oraz dynamizacji powstałych w ten sposób struktur mentalnych. Ogólnie należy więc stwierdzić, że proces uczenia się jest procesem, w którym istotną funkcję spełniają struktury umysłowe ucznia.

Kognitywne uczenie się jest określane często jako tworzenie znaczenia. W tym ujęciu posiada ono następujące cechy:

- jest aktywne, ponieważ każde przetwarzanie informacji zakłada operacje poznawcze;
- jest konstruktywne, gdyż łączy się z konstruowaniem wiedzy i modeli mentalnych (modele mentalne rozumiane są jako kognitywne konstrukcje, za pomocą których dana osoba organizuje swe doświadczenie i myślenie w ten sposób, że w efekcie osiąga ona systemową reprezentację swej wiedzy, której celem jest subiektywna zrozumiałość);
- jest idiosynkratyczne, a więc takie, że nigdy dwie osoby nie dojdą do identycznych konstrukcji wiedzy i modeli mentalnych;
- jest zorientowane na cel, ponieważ jest związane z uporaniem się z wymogami danej sytuacji, w której uczący się znajduje.

Przy czym należy podkreślić, że rozwijanie umiejętności uczenia się ma miejsce poprzez ćwiczenie deklaratywnej i proceduralnej wiedzy w kontekście specyficznych jej zakresów. Uczenie się i myślenie rozwijają się w daleko idącej zależności od treści i pojęć danego zakresu wiedzy w taki sposób, jak zawarte są one w sytuacjach uczeniowych. Te zawężają wiedzę, by służyć określonym celom (Glaser 1984 cyt. za Seel 2000: 22).

Uczenie się związane jest na początku ze świadomymi, kontrolowanym procesami, które z czasem stają się procesami zautomatyzowanymi i w ten sposób uczący się może skoncentrować się na nowych zadaniach. Grotjahn (1997: 44) podkreśla w nawiązaniu do prac Andersona, że uczenie się jest przechodzeniem

od danych deklaratywnych i kontrolowanych do proceduralnych, zautomatyzowanych i niekontrolowanych procesów. Mentalne operacje stały się w ostatniej dekadzie rozwoju myśli dydaktycznej przedmiotem największego zainteresowania. Najczęściej mówi się tu o procesach i strategiach lub technikach. Choć i w określeniu tych pojęć nie istnieje jednomyślność, przyjmuje się najczęściej, że procesy przebiegają podświadomie, strategie i techniki natomiast mogą przebiegać w sposób świadomy.

Nowsze podejścia psychologii kognitywnej poszerzają wypracowany w tradycyjnej psychologii poznawczej model uczenia się o aspekty afektywno-motywacyjne i podkreślają ich znaczenie dla procesu uczenia się[5]. Do tych aspektów nawiążemy jednakże jedynie pośrednio w końcowej części naszych rozważań.

3. Konstrukt „świadomość językowa"

Istotną kategorią rozważań w obrębie relacji pomiędzy autonomią i teorią kognitywnego uczenia jest, jak już zaznaczyliśmy we wstępie, tzw. świadomość językowa. Pojęcie to związane jest z koncepcją uwrażliwiania na język, która została rozwinięta już w latach 70. Punktem wyjścia tej koncepcji jest założenie, że proces uczenia się może być wspierany poprzez świadome obcowanie z językiem, którego się uczymy. Koncepcja ta nie jest metodą nauczania języka. Jest ona związana z określonym stopniem uświadamiania sobie zjawisk językowych i problemów przyswajania języka.

Pojęcie świadomości językowej (*Sprachbewusstheit, language awareness*) określane też często jako „mówienie o języku", jako „refleksja metajęzykowa", „wyczucie językowe" „wrażliwość językowa" (Luchtenberg 1995: 36), jest więc pojęciem nawiązującym do inicjatywy Hawkinsa (1984), której celem jest rozwijanie wrażliwości językowej i uświadamianie sobie natury i roli języka ojczystego w życiu człowieka.

Zanim przejdziemy do omówienia atrakcyjności tej koncepcji dla nauczania języka obcego, warto zwrócić uwagę na wieloznaczność pojęcia świadomość. Schmidt (1996: 15-19) podkreśla, że świadomość może oznaczać intencjonalność, czyli celowy, planowy zamiar. Świadomość może oznaczać też uwagę. Odnośnie uczenia się języka obcego autor formułuje tu hipotezę, iż właśnie uwaga potrzebna jest do zmiany tzw. *inputu* w *intake* (por. Schmidt 1996: 176-177). Poprzez świadomość określaną jako *awareness* rozumie się świadomość własnej egzystencji oraz własnego otoczenia (w pewnym sensie pokrywa się to z pojęciem tożsamości). Świadomość może być również pojmowana jako kognitywna kontrola.

[5] Na istotność relacji czynników afektywnych i kognitywnych w procesie uczenia się w kontekście zjawiska fosylizacji wskazywali już w swym modelu Vigil i Oller (por. Vogel 1990: 32-33). Współczesne ujęcie zależności pomiędzy motywacją a kognicją zostały przedstawione m.in. przez Edmondsona (1997: 88-91), Kleppin (2002: 28-29.).

Praca Heckhausena i Beckmanna (1990) odnośnie tzw. *action slips* wskazuje na konsekwencje nieobecności tej kontroli. Autorzy ci wykazują przekonująco, że w momencie, gdy schematy działań *scrips* i *frames* przebiegają automatycznie, bez świadomości kontrolującej powstają interakcyjne „wpadki". Kontrola i uwaga różnią się pomiędzy sobą tym, że uwaga opisywana jest zwykle jako świadomość związana z inputem językowym (*Input Processing*), natomiast kontrola jako *Output Processing* (por. House 1997: 69)

Koncepcja świadomości językowej jest atrakcyjna dla nauki języka obcego z wielu powodów. Oto kilka z nich, przytoczonych przez Knapp-Potthoff (1997: 10-11).

1. Świadomość językowa może rozwijać się w sposób naturalny jak też poprzez techniki dydaktyczne.
2. Koncepcja świadomości językowej proponuje płaszczyznę przetwarzania języka i językowej wiedzy, która znajduje się pomiędzy implicytną wiedzą i wiedzą explicytną w postaci reguł.
3. Koncepcja świadomości językowej jest istotnym odnośnikiem w dyskusji dotyczącej rozwijania autonomii ucznia. Zwiększanie współdecydowania ucznia, a także przejmowania współodpowiedzialności za przebieg uczenia się wymaga świadomości przedmiotu uczenia się, celów oraz technik uczenia się.
4. Rozwijanie technik i strategii nie jest możliwe według autorki bez uwzględnienia koncepcji świadomości językowej. Rozwijanie strategii formułowane jako cel wymaga komunikacyjnego opracowywania ich w toku interakcji dydaktycznych.

(Edmondson i House 1997: 4) wskazują, że punktem wyjścia rozważań pojęcia świadomości językowej może być z jednej strony wymiar wiedzy językowej z drugiej zaś wymiar kognitywnych predyspozycji jednostki. Wiedza językowa może być przy tym rozumiana jako wiedza eksplicytna oraz jako wiedza implicytna. Kognitywne predyspozycje zaś jako szczególny rodzaj receptywnej wrażliwości językowej. Autorzy ci są zdania, że poprzez wiedzę językową można rozwijać wrażliwość językową; mimo to interpretacyjnie rozdzielają obydwie te płaszczyzny.

W interpretacji tego pojęcia pojawia się też pytanie, do czego odnoszą się wymienione powyżej wymiary. Tu odpowiedź brzmi, iż mogą one dotyczyć języka jako takiego lub kilku języków indywidualnych na wszystkich lub na niektórych językowych płaszczyznach[6]. Jako przykład wskazać można na płaszczyznę pragmatyczną oraz płaszczyznę dyskursu i tekstu. Dotyczyć mogą one również konwencji socjalnych i sytuacyjnych oraz różnorodnych rejestrów językowych.

[6] Tradycyjne pojęcie świadomości językowej odnosiło się do kategorii morfosyntaktycznych i leksykalnych (rzadziej do fonetycznych).

Świadomość komunikacyjna odnosi się do działań językowych w kontekście, przy czym nie chodzi tu tylko o izolowane akty mowne, takie jak prośba czy usprawiedliwienie, ale także o łączenie tych aktów w obrębie większej całości, czyli w dyskursie. Tak więc świadomość językowa dotyczy również mechanizmów zmiany ról, interakcji w obrębie funkcji illokucyjnych, strategii dyskursywnych, typów dyskursu itp. Prócz sytuacyjnego mikrokontekstu dotyczy ona również makrokontekstu, w szczególności zaś zdeterminowanych kontekstowo językowych aspektów, takich jak np. koherencja, a także socjopragmatycznych aspektów np. dystansu socjalnego. House (1997: 69) podkreśla, że bardziej efektywne i jakościowo lepsze nauczanie języków obcych ma miejsce wtedy, gdy uczniowie i ich nauczyciele dysponują większą wrażliwością językową, gdyż ułatwia to w dużej mierze uświadamianie sobie różnic i podobieństw pomiędzy wymienionymi zakresami występującymi w języku ojczystym i obcym.

Często rozumie się też świadomość językową jako wiedzę, którą można wyartykułować. Do takiej interpretacji pojęcia przychyla się np. House (1997: 85), wskazując na jej szczególną przydatność w nauczaniu języków obcych. W nawiązaniu do przeprowadzonych badań dotyczących aspektów komunikacyjnych języka autorka postuluje, by uświadamianie aspektów komunikacyjnych języka nie polegało na intuicji bazującej na języku ojczystym, która związana jest często z powielaniem potocznych stereotypów, a na kontrastywno-pragmatycznych badaniach. Poprzez kontrastowanie norm komunikacyjnych w zakresie języka ojczystego i obcego możliwe byłoby, jak twierdzi autorka, przydatne z punktu widzenia dydaktyki języków obcych połączenie koncepcji świadomości językowej z wrażliwością językową, jaką np. propaguje Hawkins.

Rozumienie świadomości komunikacyjnej w nauczaniu języka obcego jako intencjonalności (celowe działanie), uwagi, świadomości własnej egzystencji i własnego otoczenia oraz jako kontroli oznacza, jak podkreśla słusznie autorka, aktywność w uczeniu się, oznacza sterowanie swym procesem uczenia się, zamiast bycia nauczanym i sterowanym z zewnątrz.

Świadomość językowa jest więc istotnym elementem rozwijania kompetencji językowej, wiedzy metajęzykowej, podejścia refleksyjnego. Tak rozumiana świadomość językowa obejmuje również, jak już powyżej zaznaczyliśmy, świadomość „uczeniową” [7].

[7] Do takiego ujęcia skłania się również De Florio-Hansen (1997: 146).

4. Konstrukt „świadomość uczeniowa"

Połączenie pomiędzy świadomością językową a nauką języka obcego może mieć miejsce, jak podkreśla De Florio-Hansen (1997: 146), na płaszczyźnie metakognitywnej. Metakognicja obejmuje świadome obcowanie z językiem, przy czym jest ona definiowana jako wiedza o własnych procesach myślenia i o ich rezultatach. Mówi się tu o:

- samopoznaniu (wiedzy odnośnie własnego etapu uczenia się, o istniejących lukach, o rozpoznaniu swych słabych i mocnych stron);
- wiedzy dotyczącej zadań (np. wiedzy o cechach pewnych typów zadań oraz o własnych doświadczeniach zdobytych w trakcie wykonywania tych zadań);
- oraz o wiedzy strategicznej (np. o doświadczeniu zdobytym w trakcie rozwiązywania problemów uczenia się poprzez zastosowanie strategii, wiedzy o odpowiedniości pewnych strategii do własnej osobowości) (Tonshoff 1995: 10).

Tak więc istotną częścią metakognicji jest tzw. świadomość uczeniowa. W jej obrębie zaś centralne miejsce zajmuje aspekt strategii uczenia się. Uczenie się uczenia, czyli metarefleksja nad uczeniem się, staje się w latach 90. głównym zainteresowaniem badaczy.

Bönsch (1988: 105) definiuje metauczenie się jako uczenie się, które umożliwia danej jednostce zorientowanie się we własnych możliwościach odnośnie myślenia, przyswajania, rozwiązywania problemów. To samopoznanie umożliwia odpowiednie planowanie, sterowanie i kontrolowanie uczenia się w aspekcie kognitywnym, emocjonalnym i socjalnym.

Aspekty uświadamiania obejmują m.in. dotychczasowe doświadczenia uczniów, ich motywację i oczekiwania, formy pracy i ćwiczeń

Badacze do tej pory nie są jednomyślni, gdy chodzi o relację pomiędzy świadomością a strategiami uczenia się. Otwarte są również pytania, dotyczące możliwości uświadamiania strategii uczenia się oraz pytania o to, w jakich zakresach uświadamianie i trening strategiczny wpływają pozytywnie na sukces uczenia się.

Warto w kontekście procesów kognitywnych zwrócić uwagę na rozróżnienie trzech płaszczyzn zastosowania i analizy pojęcia „strategia" w dydaktyce języka obcego (Grotjahn 1997: 52-53)[8]:

- płaszczyznę zachowania się i działania poddającą się obserwacji;
- płaszczyznę nie bezpośrednio obserwowalnych procesów kognitywnych;
- płaszczyznę mentalnych i przez to nie bezpośrednio obserwowalnych reprezentacji w umyśle.

[8] Na niejednorodność interpretacji pojęcia strategii i wynikające z niej negatywne konsekwencje dla dydaktyki zwraca uwagę Zimmermann (1997: 95).

Grotjahn wskazuje na to, że te trzy płaszczyzny są wzajemnie powiązane i przenikają się. Jako przykład podaje strategię sprawdzania w słowniku, która jako obserwowalna czynność zakwalifikowana może być do płaszczyzny pierwszej. Jednak celowe mentalne kojarzenie obrazu dźwiękowego nowego obcojęzycznego słówka z podobnym brzmieniowo ale nie semantycznie słówkiem z języka ojczystego jest strategią, którą należy przyporządkować do nie bezpośrednio obserwowalnych procesów kognitywnych. Przykładem może być tu mnemotechnika polegająca na tworzeniu tzw. słówek-kluczy. Jeżeli natomiast zadamy sobie pytanie, czy umiejętność uczącego się do tworzenia słówek-kluczy bazuje na wiedzy proceduralnej, czy raczej na wiedzy deklaratywnej, analizujemy strategie na płaszczyźnie ostatniej. Ten przykład wskazuje wyraźnie na złożoność pojęcia strategii i na konieczność pogłębionej refleksji i badań w tym zakresie.

Rampillon (1997: 179-182) podkreśla, że świadomość uczniów odnośnie ich uczenia się obejmuje wiedzę o strategiach uczenia się, o strategiach myślenia i rozwiązywania problemów, a także umiejętność ich oceny i zastosowania. Rozróżnia przy tym strategie wspierające, takie jak: wiedza o funkcji i strukturze materiałów nauczania i materiałów pomocniczych, wiedza o organizacji czasu i miejsca nauki, wiedza o osobistym stylu uczenia się itp. oraz strategie prymarne uczenia się języka obcego, przyporządkowane do fazy odbioru, przetwarzania i kontroli obcojęzycznej wiedzy i umiejętności. Autorka rozróżnia tu także tzw. strategie instrukcyjne, które mają miejsce, gdy uczniowie zapoznawani są z modelami i wzorcami, poprzez które nauczyciel prowadzi ich do pewnych kroków uczenia się, np. poprzez indukcję do zrozumienia reguły gramatycznej. Tego typu zabiegi dydaktyczne pozwalają uczniom uświadomić sobie, w jaki sposób i w jakim celu podejmują określone kroki w uczeniu się.

Edmondson (1997: 88) podobnie jak i inni badacze formułuje tezę, że świadomość uczeniowa może mieć pośredni wpływ na zachowanie uczącego się oraz na osiągane wyniki jako zmienna interweniująca. W szczególności może mieć wpływ na postawę i/lub motywację w uczeniu języka. Tak więc również w tym kontekście zwracanie uwagi na rozwijanie strategii uczenia się jest zasadne.

W kontekście kognitywnej psychologii mówi się raczej o strategiach nieświadomie stosowanych przez ucznia. De Florio-Hansen (1997: 147) wskazuje, opierając się na pracy Wolffa (1992), na takie strategie jak: tworzenie hipotez i testowanie hipotez jak też na procesy wyższe rangą, takie jak procesy planowania, kontroli i oceny. Dydaktyczna interpretacja strategii uczenia się obejmuje natomiast strategie, które uczniowie stosują planowo i świadomie i które służyć mają rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności ucznia w procesie dydaktycznym. Należy przy tym zaznaczyć, że powyższe interpretacje niekiedy się przenikają. Wynika to chociażby z faktu, iż strategie, które stosują uczniowie w sposób nieuświadomiony, mogą być w procesie dydaktycznym uświadamia-

ne. W ten sposób stać się mogą podstawą rozbudowywania wiedzy strategicznej. Z kolei explicytna wiedza strategiczna, poprzez liczne ćwiczenia i stwarzanie możliwości jej zastosowania, powinna stać się w trakcie procesu dydaktycznego wiedzą implicytną.

5. Autonomia w dydaktyce języka obcego[9]

Dążenie do zwiększania samodzielności ucznia w procesie dydaktycznym wiąże się z realizacją ogólnego celu wychowawczego. Oznacza to, że jest to proces długotrwały oznaczający zmianę akcentów w tradycyjnie pojmowanych rolach nauczyciela i ucznia. W oparciu o kognitywną interpretację procesów uczenia się i tendencje konstruktywistyczne oznacza to również, że proces dydaktyczny powinien integrować w sobie fazy, w których uczeń tworzy osobiste konstrukty wiedzy i rozwija własną kompetencję komunikacyjną.

Trudno oddzielić refleksję nad rozwijaniem autonomii ucznia od dojrzałości osobowej oraz od jego dojrzałości kognitywnej. W kontekście powyższych rozważań warto zwrócić uwagę na tę ostatnią.

Dojrzałość kognitywną określić można m.in. w kategoriach następujących umiejętności (por. Vogel 1990: 546-547):

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

Im wyższy stopień dojrzałości kognitywnej, tym lepsze są warunki dla rozwijania postawy autonomicznej ucznia. Zakres samodzielnych działań ucznia zależeć więc będzie w dużym stopniu od wieku ucznia[10]. Im uczeń starszy, z większym doświadczeniem i bardziej rozwiniętą świadomością językową, tym łatwiej mu zaplanować działania, nadzorować ich przebieg oraz rozliczyć się z nich. Im młodszy uczeń, tym włączanie samodzielnych działań wymaga gruntowniejszego

[9] Koncepcja budowania autonomii w nauczaniu języka obcego została obszernie przedstawiona w pracy Wilczyńskiej (1999).

[10] Por. zestawienie uwarunkowań przygotowania do autonomii w obrębie różnych grup wiekowych (Komorowska 2002: 169-170).

przygotowania przez nauczyciela. Trudno mówić o autonomicznym uczeniu się w szkole podstawowej. Można jednak z całą pewnością mówić o przygotowywaniu do samodzielności w uczeniu się.

Wychowywanie w kierunku samodzielności ucznia jest procesem długotrwałym. Jest to działanie, które powinno być zintegrowane międzyprzedmiotowo, nie powinno ono być działaniem w obrębie jednego przedmiotu szkolnego. By realizować to zadanie, należy w sposób szczególny zwrócić uwagę na włączanie elementów świadomego uczenia się, na procesy planowania i sterowania działaniami w sposób celowy, a nie przypadkowy, na umiejętność samoobserwacji, i samokontroli podczas procesu uczenia się.

Proces dydaktyczny powinien sprzyjać przemyśleniom o przebiegu wykonywanych czynności i procesów myślowych, wyciąganiu wniosków, stymulować restrukturyzację wiedzy (szeroko pojętej). Z jednej strony takie cele, jak np. samodzielność, zaufanie we własne siły i poczucie odpowiedzialności mogą być osiągnięte poprzez naukę zorientowaną na autonomię ucznia, z drugiej przygotowywanie do samodzielności w uczeniu się tworzy podstawę rozwijania umiejętności komunikacyjnych w zakresie poszczególnych języków, których dana osoba będzie się uczyć lub mogłaby się uczyć w ciągu swojego życia. Świadomość językowa może być rozwijana poprzez badanie języka przez ucznia (odkrywanie reguł w zestawionych materiałach, opracowywanie własnej gramatyki uczniowskiej, badanie języka w otoczeniu), które musi być poprzedzone przygotowaniem ucznia poprzez określone zabiegi dydaktyczne nauczyciela. Konieczne jest stwarzanie możliwie jak największej ilości sytuacji i faz dydaktycznych, które sprzyjają odkrywaniu języka, różnicowaniu zadań w podręcznikach czy wykorzystywaniu nowych mediów. Świadome uczenie się prawidłowości języka obcego nie jest zwrotem ku tzw. metodzie kognitywnej. Jest ono nowym, szerszym podejściem dotyczącym nie tylko wiedzy o prawidłowościach języka, ale również o wpływie tych prawidłowości na realizację funkcji języka. Jest to podejście odkrywcze, badawcze ucznia, które stanowi istotny punkt wyjścia dla dalszej pracy nad językiem, która prowadzi do wiedzy implicytnej stanowiącej podstawę użycia języka obcego w procesie komunikacji językowej.

Realizacji tych założeń sprzyja m.in. dydaktyka zadaniowa związana z różnymi formami nauczania projektowego, a także nauczanie skierowane na proces, czyli takie, które obejmuje orientację w samym procesie uczenia się, czyli świadomość celów, technik uczenia się a także umiejętność wyboru tych technik na podstawie znajomości własnego typu uczenia się.

Takie elementy, jak współodpowiedzialność ucznia za wyniki uczenia się, samoorganizacja procesu uczenia się, zyskują coraz większą rangę w dydaktyce języka obcego, stając się inherentnymi celami programów nauczania. Należy przy tym podkreślić, iż mimo założeń programowych sprzyjających rozwijaniu samo-

dzielnego uczenia się, stymulowanie rozwoju świadomości językowej i uczeniowej poprzez podręczniki najczęściej jeszcze ma charakter zabiegów incydentalnych. Trudności systemowego włączenia tych założeń do praktyki kształcenia językowego spowodowane są z pewnością różnorodnymi czynnikami procesu dydaktycznego, a także złożonością stymulowania rozwoju wiedzy metakognitywnej.

6. Uwagi końcowe

W ustalonych ramach można przedstawić jedynie wybrane elementy relacji pomiędzy kognitywną teorią uczenia się a uczeniem się autonomicznym. Należy podkreślić, że koncepcja przygotowania ucznia do samodzielności w procesie uczenia się najpełniej z dotychczasowych realizuje założenia teorii poznania. Koncepcja autonomii w dydaktyce języków obcych wychodzi jednakże poza kognitywną interpretację procesów uczenia się. Wymaga ona jednak istotnych uzupełnień m.in. z zakresu psychologii osobowości, pogłębionej refleksji w zakresie typów uczniów i stylów uczenia się, które często w sposób pobieżny uwzględniane są w dydaktyce.

Bibliografia

Bönsch, M.
1988 Üben und Wiederholen im Unterricht. Munchen: Ehrenwirth.
Heckhausen, H. – J. Beckmann
1990 „Intentional action and action slips", Psychological Review 97: 36-48.
Dakowska, M.
2001 Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Dietrich, G. (red.)
1995 Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung. Weinheim-Basel: Belz.
Edmondson, W.J.
1997 „Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen". FLuL 26: 88-110
Ellis, N. (red.)
1994 Implicit and explicit learning of languages. New York: Academic Press.
Grotjahn, R.
1997 „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2 Strategieforschung", w: U. Rampillon - G. Zimmermann (red.), 33-76.
House, J.
1997 „Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen", FLuL 26: 68-85.
Luchtenberg, S.
1995 „Language awareness oder: Über bewußten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht", Deutsch als Fremdsprache Sondernummer: 36-41.
Kintsch, W. – T. A. v. Dijk.
1978 „Toward a model of text comprehension and production", Psychological Review 85: 363-394.

Kleppin, K.
2002 „Motivation. Nur ein Mythos? II", Deutsch als Fremdsprache 1: 26-30.
Knapp-Potthoff, A.
1997 „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext", FLuL 26, 9-23.
Komorowska, H.
2002 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Kurcz, I.
1992 Język a psychologia. Warszawa: PWN.
Okoń W.
1997 „Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacyjna", Edukacja 3: 5-15.
Rampillon, U.
1997 „Be aware of awareness – oder Beware of awareness? gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I", w: U. Rampillon – G. Zimmermann (red.), 173-184.
Rampillon, U. – G. Zimmermann (red.)
1997 Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.
Scheele, B. – N. Groeben
1998 „Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht", FLuL 27: 13-32.
Seel, N. M.
2000 Psychologie des Lernens. München-Basel: E. Reinhardt.
Schmidt, R.
1994a „Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", AILA Review 11: 11-26.
1994b „Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA", w: Ellis N. (red.), 165-209.
Tönshoff, W.
1995 „Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstoße für die Unterrichtspraxis", Fremdsprache Deutsch Sondernummer: 4-15.
Vogel, K.
1990 „Lernen Kinder anders als Erwachsene?", Die Neueren Sprachen 5: 539-550.
Wettler, M.
1980 Sprache Gedächtnis Verstehen. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
Wilczyńska. W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.
Wolff, D.
1990 „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens-und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht", Die Neueren Sprachen 6: 610-625.
Zimmermann, G.
1997 „Anmerkungen zum Strategienkonzept", w: U. Rampillon – G. Zimmermann (red.), 95-11.

Krystyna Drożdział-Szelest
Instytut Filologii Angielskiej, UAM Poznań

Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna

Strategie uczenia się języka, czyli celowe myśli i działania podejmowane przez uczących się języka w celu rozwijania szeroko pojętej kompetencji językowej, pozostają w centrum zainteresowania badaczy, teoretyków nauczania, a także nauczycieli języka od około 30 lat.

Zainteresowanie to wynika, między innymi, z rozczarowania wynikami badań nad metodami nauczania języków, popularnymi w latach 60-tych i 70-tych ubiegłego stulecia. Badania te, starające się ustalić zależność między stosowanymi procedurami a osiąganymi wynikami nauczania, czy też porównujące, na przykład, efektywność różnych metod, nie spełniły pokładanych w nich nadziei. Uzyskane wyniki nie były jednoznaczne, nie udało się też potwierdzić supremacji żadnej z metod, co spowodowało, iż zarówno badacze, jak i nauczyciele zrozumieli, że żadna z istniejących metod nie jest metodą uniwersalną, zapewniającą odniesienie sukcesu w uczeniu się języka wszystkim uczniom, niezależnie od celów i kontekstu nauczania, czy też wieku i predyspozycji ucznia, i że odpowiedzi na pytanie, od czego zależy sukces u uczeniu się języka, należy poszukiwać gdzie indziej.

Projekty badawcze dotyczące zachowań tzw. „dobrego ucznia" (ang. *good language learner studies*), zainicjowane w latach 70-tych (np. Rubin 1975; Stern 1975; Hosenfeld 1976; Neiman et al. 1978), odzwierciedlają także głębsze zmiany w filozofii edukacji, a mianowicie zwrócenie uwagi na ucznia i dostrzeżenie jego istotnej roli w procesie uczenia się, a w szczególności w uczeniu się języka (drugiego lub obcego). Współczesna edukacja to edukacja dla autonomii, mająca na celu ukształtowanie ucznia niezależnego, świadomego własnych potrzeb, który posiada wiedzę i narzędzia intelektualne umożliwiające mu samodzielną pracę, na przykład nad językiem, także po ukończeniu edukacji w systemie formalnym.

Strategie uczenia się języka, postrzegane jako klucz do autonomii ucznia, stały się ważnym elementem edukacji językowej. Dlatego też zasadne wydaje się postawienie pytania, czy, i w jakim stopniu dotyczy to również nauczania języków obcych w polskim systemie kształcenia. Przed podjęciem próby odpowiedzi na to pytanie wydaje się jednak zasadne retrospektywne spojrzenie na historię badań dotyczących strategii uczenia się.

Zainteresowanie badaczy problematyką strategii uczenia się można podzielić na trzy odrębne etapy. Etap pierwszy to wspomniane już badania nad „dobrym uczniem" oraz podobne przedsięwzięcia badawcze, mające na celu identyfikację czynników decydujących o powodzeniu w uczeniu się języka. Prowadzone badania pozwoliły nie tylko na zdefiniowanie strategii stosowanych przez uczniów, ale także zaowocowały próbami ich uporządkowania w postaci różnorodnych klasyfikacji, odnoszących się najpierw do uczenia się języka drugiego, a następnie języka obcego. Pierwsze takie usiłowania, jak na przykład klasyfikacje zaproponowane przez Bialystok (1978), Rubin (1981), czy Sterna (1983), zostały zastąpione innymi, bardziej rozbudowanymi klasyfikacjami, mającymi swe oparcie w teoriach kognitywnych. Do najbardziej znanych, mających szerokie zastosowanie w praktyce badawczej i edukacyjnej, należą taksonomie przedstawione przez O'Malley'a i jego współpracowników (O'Malley et al. 1985a,b; O'Malley i Chamot 1990) oraz Oxford (1985, 1990). Choć obie klasyfikacje różnią się nieco od siebie, to jednak ich autorzy wydają się być zasadniczo zgodni odnośnie definicji strategii oraz ich istotnej roli w procesie uczenia się języka obcego i rozwijania autonomii ucznia.

Jak już wspomniano powyżej, badania nad strategiami uczenia się mają swe źródła w naukach kognitywnych, postrzegających uczenie się jako proces gromadzenia, przetwarzania i magazynowania informacji. W tym kontekście strategie postrzegane są jako zachowania ucznia, których celem jest, między innymi, wpływanie na sposób przetwarzania informacji (por. Mayer 1988: 11). Dotyczy to całości procesu uczenia się, niezależnie od treści oraz kontekstu nauczania. Uczący się stosują je w uczeniu się matematyki, nauk przyrodniczych, historii, czy wreszcie języków obcych, zarówno w klasie, jak i poza nią. Podobne rozumienie strategii odzwierciedla też definicja O'Malley'a i Chamot, którzy postrzegają je jako myśli i działania podejmowane przez jednostkę w celu zrozumienia, przyswojenia oraz zapamiętania nowej informacji (1990: 1). W swojej klasyfikacji, opartej na wynikach badań prowadzonych wcześniej w dziedzinie psychologii, rozróżniają oni trzy grupy strategii uczenia się języka:

- strategie meta-kognitywne (ang. *metacognitive*) – strategie wyższego rzędu, odpowiedzialne za proces uczenia się w sensie organizacji tego procesu, planowania, kontrolowania, czy wreszcie oceniania jego efektywności;
- strategie kognitywne (ang. *cognitive*) – czyli konkretne działania dotyczące pracy z określonym materiałem językowym w celu jego zrozumienia,

zapamiętania, itd.; strategie te odpowiedzialne są za uczenie np. się słownictwa, wymowy, gramatyki, czy też rozwijanie umiejętności pisania, rozumienia tekstu czytanego bądź słyszanego;
– strategie socjo-afektywne (ang. *socio-affective*) – odnoszące się do współpracy z otoczeniem (np. grupa rówieśnicza, nauczyciel) w celu wykonania określonego zadania (por. O'Malley et al. 1985b: 582-84; O'Malley and Chamot 1990: 137-139).

Definicja strategii zaproponowana przez Oxford (1990: 1, 2002: 124) jest bardziej operacyjna i odnosi się do roli strategii w rozwijaniu kompetencji językowej; w jej rozumieniu, strategie to określone działania, zachowania, kroki, czy też techniki stosowane przez uczniów (często świadomie i celowo), w celu uzyskania lepszych wyników w uczeniu się, czy też rozwijaniu sprawności w drugim języku. Strategie te mają ułatwić zrozumienie materiału, pomóc w jego zapamiętaniu, czy też wreszcie usprawnić proces „wydobywania z pamięci" określonej informacji. Oxford traktuje strategie jako wynik i świadectwo własnego zaangażowania ucznia w proces uczenia się języka, które jest niezbędne dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

Oxford rozróżnia dwie grupy strategii, mających bezpośredni lub pośredni wpływ na uczenie się języka. Wśród strategii bezpośrednich (*direct strategies*), rozumianych jako „narzędzia intelektualne" do konkretnej pracy nad językiem, wyróżnia ona strategie pamięciowe (*memory strategies*), kognitywne (*cognitive strategies*) oraz kompensacyjne (*compensation strategies*). Strategie pośrednie (*indirect strategies*), wspierające proces uczenia się, obejmują strategie metakognitywne, afektywne (*affective strategies*) oraz społeczne (*social strategies*) (por. Oxford 1985, 1990). Klasyfikacja zaproponowana przez Oxford jest bardzo szczegółowa i obejmuje kilkadziesiąt strategii, dających się odnieść do wszystkich sprawności językowych. Na uwagę zasługują tu strategie kompensacyjne, które nie występują w innych klasyfikacjach strategii uczenia się i uznawane są przez niektórych teoretyków za strategie komunikacyjne (Tarone 1981). Strategie te mogą, ale nie muszą wpływać na proces uczenia się. Ich podstawowym celem jest umożliwienie uczniowi uczestniczenia w procesie komunikacji pomimo nieznajomości czy też braku odpowiednich środków językowych. Są to, więc, strategie o charakterze „maskującym" niedostatki językowe ucznia. Oxford przypisuje też ważną rolę strategiom afektywnym i społecznym, dostarczającym odpowiednio stałego wsparcia emocjonalnego i interpersonalnego, pozwalając uczniowi na kontrolowanie własnych emocji. Umiejętność ta, zdaniem wielu współczesnych badaczy procesu, jest niezwykle istotna z punktu widzenia utrzymania zdolności uczenia się języka.

Z innych znanych klasyfikacji, istotnych ze względu na praktyczne zastosowania, można tu również wymienić klasyfikację zaproponowaną przez Tarone

(1981), która wprowadza dość kontrowersyjne rozróżnienie między strategiami uczenia się (*learning strategies*) a strategiami komunikacyjnymi (*communication strategies*). Zaproponowana przez nią definicja strategii uczenia się jest zbieżna z innymi znanymi definicjami tego terminu (por. Droździał-Szelest 1997: 29). Problem pojawia się w przypadku strategii komunikacyjnych, które występują we wspomnianej powyżej klasyfikacji Oxford pod nazwą strategii kompensacyjnych. Tarone definiuje je jako świadome próby przezwyciężenia problemów w komunikowaniu się, ale, jak sama przyznaje, czasami trudno jest określić, czy w danym momencie uczniowi przyświeca intencja uczenia się, czy też osiągnięcia celów komunikacyjnych. Na uwagę zasługuje też typologia Cohen'a (1998), który rozróżnia między strategiami uczenia się języka (*language learning strategies*) oraz strategiami użycia języka (*language use strategies*).

Podsumowując, celem działań poznawczych w pierwszym okresie zainteresowania strategiami była identyfikacja strategii stosowanych przez uczniów odnoszących sukces w uczeniu się, a także próby klasyfikacji tych strategii. Analiza wyników badań wykazuje jednak, iż badacze różnią się w postrzeganiu problematyki strategii. Dotyczy to nie tylko klasyfikacji strategii, ale również definicji samego terminu, czy też ogólnie rozróżnień terminologicznych: niektórzy badacze mówią o strategiach, inni o procesach, taktykach, planach, bądź też technikach uczenia się. Nie ma też zgody odnośnie przynależności strategii do określonych grup (vide przytoczone powyżej klasyfikacje O'Malley'a i Chamot oraz Oxford). Jest jednak jeden punkt, w przypadku którego, badacze wydają się być zgodni: celowe i świadome stosowanie strategii w procesie uczenia się języka przynosi wymierne rezultaty: uczniowie osiągają lepsze wyniki, stając się jednocześnie bardziej efektywnymi uczniami.

Kolejny etap w zgłębianiu problematyki strategii to badania o charakterze korelacyjnym i porównawczym. Projekty badawcze, popularne w latach 80-tych ubiegłego wieku, skupiały się na analizie wpływu różnych czynników na osiągane wyniki, a także starały się ustalić relacje istniejące między takimi czynnikami. I tak, na przykład, zajmowano się porównywaniem strategii stosowanych przez uczniów dobrych i słabych, relacjami między stylem uczenia się, płcią, kontekstem kulturowym, edukacyjnym a strategiami, czy wreszcie relacjami między różnymi strategiami stosowanymi przez uczniów. Rezultaty tych badań, nie zawsze jednoznaczne i oczywiste, wskazywały jednak na pewne prawidłowości i wzajemne zależności. Wykazały one, między innymi, związek między istniejącymi wzorcami kulturowymi (oraz związanymi z nimi wartościami, przekonaniami, itp.) a stosowanymi procedurami uczenia się języka. Wzorce te wpływają na rozwój stylu uczenia się, który z kolei decyduje o wyborze strategii. Okazało się, na przykład, iż studenci azjatyccy preferowali strategie pamięciowe polegające na opanowywaniu materiału z książek. Wiązało się to z faktem, iż w kulturze

Wschodu generalnie przywiązuje się dużą wagę do książek, traktowanych jako źródło wiedzy i mądrości. Strategie podkreślające zależność od uczenia się pamięciowego odkryto również u studentów koreańskich i arabskich. Studenci japońscy wyróżniali się wysoko cenioną w ich kulturze refleksyjnością w analizie, dążeniem do celu, dokładnością, skupieniem się na detalach, logicznym myśleniem, a także skłonnością do pracy indywidualnej (por. Oxford 1996). Ciekawe i istotne z praktycznego punktu widzenia były również rezultaty badań nad wzorcami edukacyjnymi. Wykazały one, iż na przykład, tradycyjne, autorytarne systemy kształcenia promują strategie utrwalające bierne zachowania ucznia i jego zależność od nauczyciela. W przypadku uczenia się języka obcego, wspomniane badania dotyczyły strategii stosowanych w uczeniu się gramatyki, słownictwa oraz podczas czytania. Okazało się, iż strategie dominujące w uczeniu się gramatyki to pamięciowe opanowywanie reguł, uczenie się na pamięć zdań zawierających przykłady ćwiczonej struktury, czy też „robienie" ćwiczeń gramatycznych. W uczeniu się słownictwa przeważały strategie takie jak zapamiętywanie list słówek, szukanie jednoznacznych odpowiedników w języku ojczystym, wielokrotne zapisywanie w celu powtórzenia/utrwalenia, upominanie się o testy sprawdzające zapamiętanie słownictwa. Czytając w języku obcym, uczniowie polegali głównie na strategii tłumaczenia tekstu na język ojczysty w celu zrozumienia. Generalnie, zaobserwowano pasywne zachowania uczniów, preferowanie tzw. „ćwiczeń zamkniętych" (z jedną prawidłową odpowiedzią), oraz przywiązanie do nieefektywnych strategii, promowanych, czy wręcz nagradzanych przez samych nauczycieli. Dla porównania, uczniowie w systemach bardziej otwartych, charakteryzowali się większą samodzielnością w uczeniu się, a wśród stosowanych przez nich strategii często występowały strategie meta-kognitywne, takie jak organizacja, planowanie, kontrolowanie i ocena procesu uczenia się. Strategie te, w połączeniu ze strategiami kognitywnymi, takimi jak na przykład analiza, krytyczne myślenie, transfer strategii/wiedzy, robienie notatek, podsumowywanie, decydowały o powodzeniu wykonywanych zadań. Zwrócono również uwagę na fakt, iż uczniowie odnoszący sukces często stosują strategie afektywne i społeczne, które pomagają im kontrolować stany emocjonalne, podtrzymywać motywację, czy też zapewnić sobie możliwość współpracy z innymi uczniami, bądź też pomoc przy rozwiązywaniu problemów (Chamot et al. 1999; Oxford 2002).

Kolejny etap w studiach nad problematyką strategii stanowiły przedsięwzięcia badawcze o charakterze interwencyjnym, których celem było sprawdzenie efektywności tzw. treningu strategicznego. Jak wiadomo, u podstaw badań nad strategiami tzw. dobrego ucznia leżało przekonanie, iż zidentyfikowanie efektywnych zachowań/działań stosowanych przez niego w procesie uczenia się stworzy możliwość opracowania odpowiednich programów, które umożliwią przyswojenie takich zachowań uczniom słabszym, zwiększając, tym samym, ich szanse na

odniesienie sukcesu w uczeniu się języka. Trening strategiczny polegał, więc, na wprowadzeniu do programów nauczania języka instrukcji w zakresie stosowania i wyboru odpowiednich strategii uczenia się. Badania nad możliwością zastosowania treningu strategicznego w nauczaniu języków obcych, rozpoczęte w drugiej połowie lat 80-tych, zainspirowane zostały podobnymi przedsięwzięciami badawczymi podejmowanymi w przypadku uczenia się różnych przedmiotów w języku ojczystym. Dotyczyły one, między innymi, strategii rozwiązywania problemów, w którym to przypadku zaobserwowano pozytywny wpływ na uczenie się matematyki. Również trening w zakresie strategii czytania zaowocował podniesieniem stopnia rozumienia tekstu czytanego, przy czy zaskakująca poprawa nastąpiła w przypadku uczniów mających problemy z czytaniem. Nauczanie strategii pisania miało znaczący wpływ na rozwijanie sprawności pisania w przypadku uczniów mających problemy z uczeniem się, zaś wprowadzenie mnemotechnik (rymowanki, słowa-klucze, technika *loci*, tzw. haki, itp.) spowodowało usprawnienie procesów pamięciowych. Tak więc, wczesne badania nad możliwością wprowadzenia treningu strategicznego wykazały, iż w sprzyjających warunkach uczniowie mogą nauczyć się stosowania strategii uczenia się, co, z kolei ma znaczący wpływ na efektywność uczenia się. Jednocześnie zaobserwowano, iż tzw. efektywni uczniowie potrafią w sposób aktywny odnieść „nową" wiedzę do tej już posiadanej, przechowywanej w pamięci długoterminowej. Pozwala im to na tworzenie niezwykle skomplikowanych i zróżnicowanych struktur umysłowych (tzw. schematów), które są wykorzystywane w kolejnych zadaniach.

Trening w zakresie strategii uczenia się języka, celem którego było pokazanie uczniom jak efektywniej uczyć się języka obcego, bądź też jak usprawnić proces jego używania, dotyczył, między innymi, uczenia się słownictwa (Cohen i Aphek 1980, 1981), rozumienia ze słuchu (O'Malley et al. 1985a; O'Malley i Chamot 1990), rozumienia tekstu czytanego (Hosenfeld 1984), czy wreszcie mówienia (O'Malley et al. 1985b). Należy zaznaczyć, iż skupiał się on głównie na rozwijaniu potencjału intelektualnego uczniów (strategie meta-kognitywne i kognitywne), i nie uwzględniał strategii afektywnych i społecznych, które, jak już wspomniano, zdaniem wielu badaczy odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się.

Analiza wyników badań nad efektywnością treningu strategicznego wskazuje dość jednoznacznie, iż ma on pozytywny wpływ na wyniki uczenia się. Wynika to z faktu, iż trening taki umożliwia uczniom zrozumienie charakteru procesu uczenia się języka, istoty języka i procesu komunikacji; pozwala też na uświadomienie sobie, z jakich dostępnych źródeł można korzystać, czy też, jakie konkretne strategie należy stosować, aby poprawić wyniki uczenia się np. słownictwa, czy też gramatyki, lub też jak efektywnie rozwijać i stosować sprawności językowe. Parafrazując, można stwierdzić, iż rezultatem treningu strategicznego jest zmniejszenie luki między wiedzą ucznia o języku, a jego umiejętnością wy-

korzystania tej wiedzy w praktyce – ***wiem, że*** a ***wiem, jak***. Zasadne wydaje się w tym punkcie odniesienie do teorii kognitywnej, która postuluje kluczowe rozróżnienie między dwoma typami wiedzy przechowywanej w pamięci długoterminowej: są to tzw. *wiedza deklaratywna*, na którą składają się posiadane informacje, dotyczących faktów, przekonań, zdarzeń, itp. (informacja statyczna typu ***wiem, że***), oraz *wiedza proceduralna*, która jest wiedzą dynamiczną (***wiem, jak***), dotyczącą przebiegu procesów, wykonywania sprawności (np. czytania, pisania, operacji matematycznych, itp.; por. O'Malley i Chamot 1990: 20; Chamot et al. 1999: 157). W dużym skrócie, to właśnie umiejętność stosowania strategii (***wiem, jak***) prowadzi do zwiększenia szansy na sukces, a w konsekwencji do rozwijania autonomii ucznia, będącej jednym z głównych celów współczesnej edukacji.

Okazało się, iż z treningu strategicznego mogą skorzystać zarówno uczniowie odnoszący sukces, jak i uczniowie słabsi. Tak pierwsi, jak i drudzy mogą nauczyć się stosowania bardziej efektywnych strategii, zarówno w odniesieniu do użycia języka (*production*), jak i rozumienia (*comprehension*). Trening strategiczny sprawdza się także w przypadku różnego stopnia zaawansowania znajomości języka, choć można zaryzykować stwierdzenie, iż wprowadzenie treningu strategicznego wraz z rozpoczęciem nauki języka zwiększa możliwości powodzenia. Wynika to niewątpliwie z faktu, iż uczeń od początku dysponujący szerokim repertuarem strategii uczenia się języka, świadomy swych umiejętności i możliwości, ma większe szanse na sukces i łatwiej osiąga zamierzone cele.

Większość badaczy jest zgodna, iż jak wskazuje praktyka, trening strategiczny powinien stanowić integralną część kursu nauczania języka. Co więcej, na początku treningu rozwój strategii powinien być w pełni świadomy; zadaniem nauczyciela jest zwrócenie uwagi ucznia na wprowadzane strategie, jak również precyzyjne wyjaśnienie, na czym polega użycie danej strategii, w jakiej sytuacji może ona być stosowane, i czy możliwe jest jej wykorzystanie w innych sytuacjach (tzw. *informed training*). Ważne jest też, aby trening w wyborze i stosowaniu strategii był prowadzony w kontekście zrozumiałym dla ucznia, a także, aby nauczyciel był w stanie zademonstrować działanie określonej strategii oraz zapewnić możliwości jej przećwiczenia i wykorzystania w kontekście klasy. Istnieje również zgoda co do tego, iż trening w stosowaniu strategii nie jest zjawiskiem jednorazowym, i że wymaga on czasu, aby zaczął przynosić pożądane efekty.

Wyniki badań wskazują również, iż tak jak w przypadku metod czy technik nauczania, strategie same w sobie nie są ani dobre ani złe; należy je raczej oceniać w kategoriach efektywności dla danego ucznia podczas wykonywania określonego zadania. Nie ma strategii uniwersalnych, odpowiednich dla wszystkich, niezależnie od wykonywanego zadania. Zatem, istotny jest nie tylko wybór strategii, ale zastosowanie ich z pozytywnym rezultatem. Z drugiej strony jednak, mając na uwadze efektywność uczenia się, można stwierdzić, iż najważniejszymi

strategiami są strategie meta-kognitywne, które jednak powinny być wprowadzane w połączeniu z odpowiednimi strategiami kognitywnymi. W ostatnich latach daje się też zauważyć opinie, iż w programach treningowych należałoby poświęcić więcej uwagi strategiom afektywnym i społecznym, zwłaszcza w kontekście wzrostu zainteresowania takimi pojęciami jak inteligencja emocjonalna, czy też umiejscowienie ośrodka kontroli.

Jakkolwiek wiele już wiadomo na temat samych strategii, ich stosowania przez uczniów, czy też możliwości treningu, z pewnością trudno powiedzieć, iż temat ten został wyczerpany. Świadczą o tym zresztą same wyniki badań, które w wielu przypadkach nie są kompletne, bądź też wymagają potwierdzenia, czyli dalszych badań. Obecny stan wiedzy w tej dziedzinie nie tylko pozwala na formułowanie wniosków mających przełożenia praktyczne, ale też oferuje konkretne rozwiązania, na przykład w postaci gotowych programów treningu strategicznego. Jak na razie nie ma, co prawda, zgody co do tego, jakie są najlepsze metody prowadzenia takiego treningu, jednak programy opracowane, na przykład, przez Ellis i Sinclair (1989), Oxford (1990), czy też program CALLA (*The Cognitive Academic Language Learning Approach*) opracowany przez Chamot i O'Malley'a (1987) oraz O'Malley'a i Chamot (1990) zawierają stałe elementy składowe, decydujące o powodzeniu takiego treningu. Programy te są z powodzeniem wykorzystywane w nauczaniu języka angielskiego, czy też treści programowych poprzez język, w Stanach Zjednoczonych, czy też Australii. Należałoby również wspomnieć, iż klasyfikacja strategii zaproponowana przez Oxford została wykorzystana do konstrukcji kwestionariusza służącego identyfikacji strategii stosowanych w uczeniu się języka obcego (tzw. *Strategy Inventory for Language Learning*).

Kolejnym przykładem wykorzystania wyników badań nad strategiami w praktyce są liczne publikacje, których adresatami są nauczyciele i/lub uczniowie. Do nauczycieli adresowane są publikacje n/t strategii oraz treningu strategicznego wraz z praktycznymi wskazówkami, jak taki trening prowadzić (np. Oxford 1990; Wenden 1991; Chamot i O'Malley 1994; Chamot et al. 1999). Uczniów zainteresują z pewnością książki, których autorzy wskazują drogi do stania się lepszym, bądź jeszcze lepszym uczniem (Brown 1989, 1991; Ellis i Sinclair 1990; Rubin i Thompson 1994). Trening strategiczny stał się też stałym elementem składowym podręczników kursowych do nauki języka angielskiego, przeznaczonych dla różnych grup wiekowych i poziomów zaawansowania. Powszechność i dostępność treningu strategicznego w podręcznikach sprawiły, iż pojawiły się próby oceny takich podręczników, właśnie z punktu widzenia zawartości i efektywności takiego treningu (Sinclair i Ellis 1992; Lake 1997). Publikacje tego rodzaju będą szczególnie przydatne dla nauczycieli, którzy zamierzają wprowadzić taki trening do swojego programu nauczania i szukają odpowiednich materiałów.

Jak wynika z powyższego, skrótowego, omówienia, strategie uczenia się, postrzegane jako klucz do autonomii ucznia, stały się, i to nie tylko w teorii, istotnym składnikiem edukacji językowej. Dlatego też, istotne wydaje się wrócenie do pytania postawionego we wstępnej części niniejszych rozważań, a mianowicie, w jakim stopniu stwierdzenie to odnosi się do polskiego kontekstu. Pytanie to zawiera właściwie wiele pytań. Po pierwsze, czy, i w jaki sposób zainteresowanie strategiami przekłada się na poziom klasy? Po drugie, czy nauczyciele stosują trening strategiczny? I po trzecie, czy uczniowie potrafią stosować strategie i czy, tym samym, stają się bardziej autonomiczni. Oczywiście podobnych pytań jest o wiele więcej, ale odpowiedź na nie wymagałaby bardziej szczegółowych badań.

Zaczynając od odpowiedzi na ostatnie pytanie, można z całą pewnością stwierdzić, iż niewielu jest uczniów w pełni autonomicznych. Uczniowie tacy są też rzadkością na studiach filologicznych, choć z drugiej strony, oceniając ich z punktu widzenia dość wysokiego poziomu znajomości języka, możemy ich zakwalifikować do tzw. „dobrych uczniów", uczniów, którzy osiągnęli sukces. Niestety, większość uczniów nie jest świadoma własnych możliwości uczenia się, nie potrafi wykorzystywać nabytych sprawności i umiejętności, nie jest w stanie określić swoich potrzeb w zakresie języka, czy też ocenić swoich postępów w nauce. Prowadzone w kontekście polskim badania, między innymi przez piszącą te słowa, wykazały przywiązanie uczniów do tradycyjnego modelu nauczania i do strategii promowanych przez ten model. Niska jest świadomość dotycząca samego procesu uczenia się języka, komunikacji, czy też wreszcie istoty samego języka. Stąd też, być może, bierze się wiara w cudowne metody nauczania, które, na przykład, w ciągu jednego tygodnia zmieniają początkującego ucznia w sprawnego językowo negocjatora, prawie na poziomie rodzimego użytkownika języka, czy też umożliwiają w krótkim czasie opanowanie sporej wielkości słownika. Uczniowie chcą wierzyć, iż można się nauczyć języka chodząc na zajęcia, na których bez końca powtarzają za nauczycielem bezsensowne z punktu widzenia komunikacji językowej zdania, byle szybciej i bezbłędnie; że zbędna jest praca domowa, itp. Ciągle też pokutują pewne mity, związane na przykład z wiekiem, niemożnością nauczenia się języka poza krajem jego występowania, czy też z rolą gramatyki. Obraz ten, być może nieco przerysowany i uproszczony, świadczy jednak, iż uczniowie, w znacznej większości, nie wynieśli ze szkoły żadnej wiedzy n/t strategii i ich stosowania. Być może jest to wyłącznie ich wina, bo nie zwracali uwagi na strategie, bądź też nie rozumieli opisu działania danej strategii lub nie potrafią zastosować wyuczonych strategii w nowej sytuacji. Możliwe jest też, że po prostu zapomnieli, czego się nauczyli, a bez takiej wiedzy nie są w stanie uczyć się efektywnie.

Jak zatem wygląda sytuacja z drugiej strony? Wydaje się, iż wielu nauczycieli słyszało o strategiach i ich nauczaniu, choć są też tacy, dla których jest to

terra incognita, pomimo iż informacje na ten temat są obecnie szeroko dostępne. Przede wszystkim, jak już zostało wspomniane, większość podręczników do nauki języka zawiera specjalne sekcje, których celem jest rozwijanie strategii uczenia się języka/sprawności językowych bądź też strategii pozwalających na uczestniczenie w komunikacji. Z reguły, choć nie zawsze, informacje n/t treningu ucznia zamieszczone są w książce nauczyciela. Często też nauczyciele mają możliwość uczestniczenia w warsztatach organizowanych przez wydawnictwa językowe, podczas których autorzy podręczników przedstawiają problematykę strategii w powiązaniu z rekomendowanym podręcznikiem. Autonomia ucznia, strategie i ich nauczanie stanowią też istotny komponent większości kursów metodyki nauczania języka angielskiego w kolegiach językowych oraz na wydziałach neofilologii. Od kilkunastu lat tematyka ta jest też poruszana na konferencjach językowych oraz w licznych czasopismach i publikacjach książkowych. Tymczasem, wielu nauczycieli, pomimo iż są świadomi potrzeb uczniów w tym zakresie, ma trudności z włączeniem treningu strategicznego do planów lekcji. Dlaczego zatem tak się dzieje? Pomimo iż trening strategiczny stanowi nieodłączną część wielu podręczników, w niektórych przypadkach trudno tak naprawdę nazwać to, co prezentują autorzy prawdziwym treningiem. Wynika to, między innymi z faktu, iż autorzy, pod presją wydawcy, muszą zaplanować w swoim podręczniku sekcję „jak się uczyć". Ponieważ ich wiedza w tym zakresie nie zawsze jest wystarczająca, sekcje to często pozostawiają wiele do życzenia. Zamieszczone strategie trudno nazwać strategiami, instrukcje są niejasne, mało precyzyjne, a czasami wręcz komiczne, i trudno znaleźć jakąś myśl przewodnią przyświecającą autorowi takiego pseudo-treningu. Tak więc to, co ma pomóc uczniowi i wspierać go na drodze do stawania się lepszym, bardziej efektywnym uczniem, często powoduje zamieszanie i frustrację. Niestety, zdarza się to nawet renomowanym autorom. W tej sytuacji trudno dziwić się nauczycielowi, który, borykając się z mnogością różnych problemów w szkole, rezygnuje z czegoś, co mu się wydaje mało przydatne. Na szczęście wiele podręczników zawiera trening strategiczny z prawdziwego zdarzenia, bądź też elementy takiego treningu, a nauczyciel znajdzie w nich potrzebne wskazówki (co nie oznacza, iż zawsze będzie w stanie z nich w pełni skorzystać).

Trudno jest sformułować szczegółowe zasady dotyczące efektywnego nauczania, czy też uczenia się. Dotyczy to również treningu strategicznego. Różnice indywidualne wśród uczniów, stopień trudności materiału, cele uczenia się, czy wreszcie relacje uczeń-nauczyciel powodują, iż każdy przypadek jest inny. Dlatego też potrzeby i rozwiązania reguły będą, i powinny być, specyficzne, odnoszące się do określonej sytuacji. Należy jednak pamiętać, iż istotną rolę we wprowadzaniu treningu strategicznego zawsze będzie odgrywać profesjonalizm nauczycieli, którzy zdecydowali się na wprowadzenie trening strategicznego w swojej pracy

z uczniami. Ważne jest, aby nie tylko posiadali oni wiedzę na temat strategii i prowadzenia treningu, ale też, aby podczas treningu potrafili oni zademonstrować użycie strategii, stając się modelem do naśladowania. Dobrze też, jeśli sami stosują strategie we własnym uczeniu się, na przykład innego języka. Doświadczenie takie jest bardzo odświeżające, pozwala, bowiem, patrzeć na proces uczenia się oczami uczniów, i tym samym pomaga lepiej zrozumieć potrzeby i problemy uczniów w zakresie stosowania strategii.

Patrzą na problem z punktu widzenia polskiej szkoły, wydaje się, iż istotnym czynnikiem warunkującym powodzenia nauczania strategicznego w klasie będzie zmiana filozofii nauczania języka, która powinna stać się bardziej ukierunkowana na ucznia, interaktywna i komunikacyjna, mniej zaś zorientowana na nauczyciela, statyczna i normatywna. Wymaga to zmian w świadomości zarówno decydentów, jak i nauczycieli, którzy powinni zmodyfikować swoje poglądy na edukację językową, mającą do spełnienia dwie funkcje: nauczanie języka oraz nauczanie, jak się uczyć się języka, aby osiągnąć określone cele. Nauczyciele powinni również pomyśleć o zmianie funkcji pełnionych w klasie, ponieważ nowoczesne kształcenie językowe wymaga od nich zupełnie nowych ról. Dopiero wtedy uczniowie, wyposażeni przez nauczyciela w odpowiednie strategie, będą w stanie przejąć część odpowiedzialności za uczenie się (rozwój kompetencji językowej, udział w tworzeniu programów nauczania, odpowiedzialność za przebieg lekcji, itp.), stając się tym samym bardziej autonomicznymi, m.in. także poprzez umiejętność diagnozowania własnych „słabych i mocnych stron", czy też kierowania procesem uczenia się dla osiągnięcia określonych celów. Dlatego też wiedza proceduralna dotycząca nauczania strategii, jak również umiejętności korzystania z materiałów, powinna stanowić integralną część programu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Bibliografia:

Alderson, J. C. – A. S. Urquhart (red.)
1984 Reading in a foreign language. Harlow: Longman.
Benson, P. – P. Voller (red.)
1997 Autonomy and independence in language learning. Harlow: Longman.
Bialystok, E.
1978 „A theoretical model of second language learning", Language Learning 28/1: 69-83.
Breen, M. P. (red.)
2001 Learner contributions to language learning. New directions in research. Harlow: Pearson Education Limited.
Brown, H. D.
1989 A practical guide to language learning. New York: McGraw-Hill, Inc.
1991 Breaking the language barrier. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
Chamot, A. U. – J. M. O'Malley
1994 The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Chamot, A. U. – S. Barnhardt – P. Beard El-Dinary – J. Robbins
1999 The learning strategies handbook. White Plains, NY: Longman.
Cohen, A. D.
1998 Strategies in learning and using a second language. Harlow: Longman.
Cohen, A. D. – E. Aphek
1980 „Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations", System 8/3: 221-35.
1981 „Easifying second language learning", Studies in Second Language Acquisition 3/2: 221-36.
Cotteral, S.
2001 Teaching study skills and supporting learning. Houndmills: Palgrave.
Droździał-Szelest, K.
1997 Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language. Poznań: Motivex.
Ehrman, M. E.
1996 Understanding second language learning difficulties. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
Hosenfeld, C.
1976 „Learning about language: discovering our students' strategies", Foreign Language Annals 9/1: 117-29.
1984 „Case studies of ninth grade readers", w: J. C. Alderson – A. S. Urquhart (red.), 231-44.
Lake, N.
1997 „Survey review: learner training in EFL coursebooks", ELT Journal 51/2: 169-182.
Mayer, R.
1988 „Learning strategies: An overview", w: C. Weinstein – E. Goetz – P. Alexander (red.), 11-22.
Neiman, N. – M. Fröhlich – H. H. Stern – A. Todesco
1978 The good language learner. A report. Research in Education Series 7. The Ontario Institute for Studies in Education.
O'Malley, J. M. – A. U. Chamot – G. Stewner-Manzanaraes – L. Küpper – R. Russo
1985a „Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", Language Learning 35/1: 21-46.
1985b „Learning strategy applications with students of English as a second language", TESOL Quarterly 19/3: 557-84.
O'Malley, J. M. – A. U. Chamot
1990 Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: CUP.
Oxford, R.
1990 Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.
2002 „Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions", w: J. C. Richards – W. A. Renandya (red.), 124-132.
Oxford, R. (red.)
1996 Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
Richards, J. C. – W. A. Renandya (red.)
2002 Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: CUP.

Rubin, J.
1975 „What 'the good language learner' can teach us", TESOl Quarterly 9/1: 41-51.
1981 „Study of cognitive processes in second language learning", Applied Linguistics 2/2*:* 117-31.
Rubin, J. – I. Thompson
1994 How to be a more successful language learner. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
Scarcella, R. C. – R. Oxford
1992 The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
Sinclair, B. – G. Ellis
1992 „Survey: learner training in EFL course books", ELT Journal 46/2*:* 209-225.
Sinclair, B. – I. McGrath – T. Lamb (red.)
2000 Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. Harlow: Pearson Education Limited.
Stern, H. H.
1975 „What can we learn from a good language learner?", Canadian Modern Language Review 31/2*:* 304-318.
1983 Fundamental concepts of language teaching. Oxford: OUP.
Stevick, E. W.
1989 Success with foreign languages: seven who achieved it and what worked for them. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
Tarone, E.
1971 „Some thoughts on the notion of communication strategy", TESOL Quarterly 15/3: 285-95.
Weinstein, C. – E. Goetz – P. Alexander (red.)
1988 Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. New York: Academic Press.
Wenden, A.
1991 Learner strategy for learner autonomy. New York: Prentice Hall.

Weronika Wilczyńska
Instytut Filologii Romańskiej, UAM Poznań

Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)

Autonomia już od dawna nie jest pojęciem nowym, a mimo to wiele jest wątpliwości - nie tyle może co do jej istoty, co raczej do jej stosowania w praktyce. Dotyczy to może nawet bardziej rozwijanej przez nas koncepcji **dydaktyki w półautonomii** (zob. Wilczyńska 1999, 2002).

Praktyka nauczania i prakseologia pokazują, że wszelkie złożone i trudne zadania wymagają odpowiedniej organizacji i planowania... Czy jednak taka sztywność organizacyjna jest do pogodzenia w zasadami dydaktyki PA? Na czym oprzeć można zasady i sposoby organizowania nauczania/uczenia się w tej opcji dydaktycznej? Te właśnie kwestie postaramy się rozpatrzyć w niniejszym artykule.

1. Wyjaśnienia wstępne: cele dydaktyki w półautonomii (PA)

Aktualna dydaktyka obcojęzyczna ma charakter zdecydowanie pragmatyczny, co oznacza, że wszelkie podejmowane w jej ramach działania są zorientowane na efektywność w kształceniu obcojęzycznym. Nie inaczej jest i w ujęciu PA, przy czym postuluje ono, by kompetencji obcojęzycznej towarzyszył rozwój określonej, otwartej postawy i osobistego stylu komunikacyjnego. Za swój cel nadrzędny uznaje ono bowiem nie tyle „opanowanie" danego języka – J2 (jego systemu i zasobów), co raczej **przygotowanie osoby uczącej się do osobistego działania w komunikacji obcojęzycznej.** A to nie to samo, gdyż owo przygotowanie obejmować będzie także:

(a) wolę podejmowania komunikacji w J2 (tj. komunikacji egzolingwalnej), i to *pomimo* niedostatków własnej kompetencji;

(b) uwzględnianie zwykłych cech komunikacji autentycznej, a w szczególności:

– nastawienie na cel rozmowy w aspektach:
  – informacyjnym;
  – towarzyskim;
  – ekspresywnym;
– uwzględnienie jej niepowtarzalnego osadzenia psychospołecznego oraz innych warunków, w jakich komunikacja przebiega;
– działania pod presją czasową, w szczególności doraźne współzarządzanie interakcją w warunkach mniej lub bardziej ograniczonej przewidywalności jej przebiegu;

(c) umiejętne radzenie sobie ze specyfiką komunikacji egzolingwalnej, a w szczególności:

– rozpoznanie i ocena możliwości współpracy z danym partnerem w zakresie ewentualnych trudności komunikacyjnych;
– rozpoznanie i ocena własnych niedostatków i potrzeb (a także ambicji...) w danej sytuacji;
– odpowiednia kompensacja niedoborów i aktywna współpraca z partnerem w zakresie negocjacji znaczeń i dynamiki interakcji.

Sukces w komunikacji egzolingwalnej winien być oceniany przez pryzmat odpowiednio zdefiniowanych kryteriów, tworzących określoną hierarchię. Będzie to kombinacja cech istotnych w komunikacji endo- i egzolingwalnej, takich jak:

– utrzymanie/kształtowanie właściwej relacji z partnerem komunikacyjnym, tj. współtworzenie jej dynamiki w zakresach i kierunkach, które odpowiadają celom danej osoby;
– osiąganie przez nią swych celów pragmatycznych (pozajęzykowych);
– zapewnienie właściwych standardów interakcji:
  – z punktu widzenie ambicji własnych;
  – z punktu widzenia istniejących, odpowiednich konwencji i oczekiwań społecznych;
– a także rozwijanie swego potencjału osobistego w komunikacji egzolingwalnej (wykorzystywanie wrażliwości językowej, autorefleksja w kontekście swego całościowego, plurilingwalnego doświadczenia komunikacyjnego itp.).

Jak widać, zestaw ten przykrojono niejako na miarę możliwości i potrzeb cudzoziemca – przy czym sama ta operacja niekoniecznie wynika z negatywnej oceny jego kompetencji obcojęzycznej. W osobistej bowiem perspektywie osoby uczącej się taka, choćby i niedoskonała kompetencja oznacza przecież istotne poszerzenie jej możliwości komunikacyjnych w stosunku do etapów wcześniejszych, zwłaszcza okresu monolingwalnego.

Powyższe zarysowanie celu dydaktyki PA i kryteriów sukcesu ma oczywiście charakter propozycji i nie rości sobie pretensji, by być uznawane za wersję

jedyną czy ostateczną. Posłuży nam tu ono jako punkt wyjścia do zarysowania problemu głównego: *Czy jest możliwe, a jeśli tak, to na jakiej podstawie, wyznaczenie konkretnego, efektywnego toku postępowania (strategii i procedur dydaktycznych) prowadzącego do tak określonego celu?* Kwestię tę postaramy się rozpatrzyć poniżej właśnie z perspektywy dydaktyki PA.

2. Jak formułować zadania nauczających w dydaktyce PA? Mity i nieporozumienia

Jak powinna postępować osoba nauczająca, która uznaje wyżej zarysowane cele dydaktyczne? Zanim przystąpimy do rozpatrzenia kwestii ściśle organizacyjnych, zwróćmy uwagę na sposób, w jaki sformułuje ona swe zadania. Sformułowania takie są bowiem często znamienne dla wyznawanej (mniej lub bardziej świadomie zresztą) koncepcji dydaktycznej. Na przykład:

(a) wyposażyć uczącego się w wiedzę i umiejętności, które będą mu służyły w przyszłości w określonych sytuacjach komunikacyjnych w J2;

(b) pomóc uczącemu się w nabywaniu i rozwijaniu przydatnych mu umiejętności osobistych, tak komunikacyjnych, jak i uczeniowych.

Przytoczone tu dwa przykłady zdają się wskazywać na dość radykalną odmienność stanowisk, co pozwoli, jak sądzimy, lepiej uwydatnić założenia dydaktyki PA (przykład b), poprzez skontrastowanie jej z dydaktyką analityczno-podawczą (przykład a), którą będziemy tu skrótowo określać jako „dydaktyka tradycyjna". Chodzi w szczególności o to, jak każda z nich pojmuje:

- rolę uczącego się, a ściślej wzajemne role osoby uczącej się i osoby nauczającej, ich funkcje i zakres odpowiedzialności za efekty nauczania: *Czego oczekuje się od nauczającego, a czego od uczącego się?;*
- sposób budowania kompetencji: *Na co kładzie się nacisk? W czym upatruje się motor rozwoju kompetencji uczącego się?;*
- kompetencję docelową: jej naturę, lecz także stopień i zakres pożądanej „doskonałości" w powiązaniu (bądź nie) z innymi, znanymi danej osobie językami i, ogólniej, jej funkcjami komunikacyjno-intelektualnymi: pamięcią, świadomością, autokontrolą, procesami podświadomymi, sferą emocjonalną, systemem wartości, doświadczeniem życiowym i aspiracjami...

Jest oczywiste, że dydaktyki PA i „tradycyjna" będą zasadniczo różniły się we wszystkich tych aspektach. Inne będą też efekty nauczania/ucznia się, bezpośrednio i pośrednio, w planie osobistym i instytucjonalnym, doraźnym i długofalowym. Co zresztą nie znaczy, że osoby zaangażowane w dydaktykę „tradycyjną" będą jednoznacznie negatywnie oceniać jej efekty... Przecież w aktualnej rzeczywistości akademickiej i szkolnej ciągle jeszcze egzaminy oparte na formalno-poprawnościowych kryteriach uwierzytelniają w opinii społecznej skuteczność

dydaktyki określanej tu jako „tradycyjna". Odpowiedniość oczekiwań i efektów w obrębie danego systemu produkującego i jedne, i drugie powoduje, że i nauczający, i uczący się są zadowoleni – choć powody do zadowolenia nie wykraczają raczej poza sam ten system. Ale nie miejsce tu na rozwijanie tego rodzaju krytyki...

Dla naszego wywodu istotna jest raczej inna obserwacja: otóż to właśnie system analityczno-podawczy jawi się jako ten, który umożliwia racjonalne planowanie i osiąganie założonych efektów, a to dzięki klarownej organizacji dydaktyki. Jak powszechnie wiadomo, służą temu selekcja i gradacja materiału nauczania, przerabianego (samo to określenie wyzwala już niechęć dydaktyków PA...) wg utartych technik, funkcjonujących następnie często jako techniki ewaluacyjne: *Przekształć... Uzupełnij... Przetłumacz...* Doświadczony praktyk z łatwością, wręcz rutynowo, dokona odpowiedniego rozkładu materiału, a nawet zaplanuje szczegółowe konspekty poszczególnych lekcji. Może też zapewnić, że przy minimalnym przynajmniej zaangażowaniu studentów „wyuczy" ich określonego materiału, a więc jest efektywny, przynajmniej w danym systemie!

Trudno się dziwić organizacyjnym ambicjom nauczycieli i studentów, którzy słuchając o podejściu PA dopominają się o konkretne scenariusze i przykłady „technik autonomicznych". A oferuje się im prawie wyłącznie zasady i ogólniki. Innowacyjne kursy dla nauczycieli pokazują, że dość łatwo przekonać ich do głównych idei, a nawet postulatów autonomii. Jednak, wobec niedostatku wskazań praktycznych, sama już ogólnikowość i postulatywność, tak typowa dla wielu opracowań dotyczących autonomizacji (to już kamyk do własnego ogródka...), rodzi określone **nieporozumienia i mity**, co uwidacznia się szczególnie właśnie w pojmowaniu zadań nauczyciela.

Poniżej przytaczamy kilka takich, „niewątpliwie słusznych" idei, przekładanych dość niefortunnie na język praktyki:

(a) *Skoro uczący się różnią się między sobą, zatem odpowiednio odmienne winny być cele, do jakich dążą w swym kształceniu językowym. Różnić się powinny odpowiednio także ich sposoby osiągania tych celów.*

Zdaje się to sugerować, że nauczający winien pracować inaczej z każdym uczącym się, dostosowując się do jego osobowości, potencjału, a nawet sytuacji rodzinnej czy wręcz przejściowych nastrojów. Takie postawienie sprawy prowadzi na bezdroża skrajnej indywidualizacji, tyleż nierealnej, co niecelowej.

(b) *Autonomia ucznia przejawia się w tym, że potrafi on określić samodzielnie cele kształcenia, wytyczyć metodę pracy, dobrać materiały, a także dokonać ewaluacji swych postępów.*

A przecież nauczający obserwują na co dzień liczne przejawy uczniowskiej nieporadności, ich uporczywe błędy, niefrasobliwość i bierność. Nie mówiąc już o braku dojrzałości, odpowiedzialności i szerszej orientacji w danym przedmio-

cie. Jest więc oczywistym, że uczący się nie zdoła w pełni zastąpić nauczyciela. A poza tym J2 jest po prostu zbyt trudny, by opanować go samemu.

(c) *Także nauczyciel powinien być autonomiczny, a więc kreatywny, elastyczny i świetnie przygotowany do spełniania partnerskiej roli wobec uczącego się.*

Nauczyciel powinien potrafić *ad hoc* wykoncypować i wdrożyć formy aktywności (np. miniprojekty) odpowiednie do potrzeb danej chwili i danej grupy uczących się... Przecież współpraca z takim, wyjątkowo dojrzałym i sprawnym dydaktycznie uczniem stawia nieprzewidywalne wymogi nauczającemu. Superuczeń może mieć za partnera tylko superdydaktyka!

(d) *Celem nauczającego powinno być rozwijanie autonomii uczących się.*

Jeśli tak, ideałem będzie tu prawdopodobnie autonomia „pełna". Jeśli całość populacji uczniowskiej miałaby osiągnąć taki ideał, nauczyciele staliby się po prostu niepotrzebni lub też potrzebni tylko przejściowo, w fazie wstępnej, a może tylko... jako wspomaganie elektronicznego nauczyciela. Czyżby więc bliski był koniec profesji nauczycielskiej?

(e) *Wdrażanie do autonomii polega na próbach samodzielnego podejmowania i wykonywania zadań.*

Może to sugerować, że nauczyciel powinien wręcz przerzucać cały wysiłek na barki uczącego się, oczekując, że ten obsłuży się niejako sam. Swoiste dydaktyczne „2 w 1"! Parodią realizacji takiej zasady będzie wymaganie od uczącego się samodzielnego wykonywania zwykłej pracy szkolnej pod pretekstem rozwijania jego autonomii!

(f) *Dydaktyka w PA wymaga zaplecza w postaci kolekcji odpowiednio opracowanych dydaktycznie materiałów do pracy własnej (indywidualnej i grupowej) uczących się. Bardzo przydatne są też nowe technologie informatyczne, jak Internet czy programy multimedialne.*

Kolejny rozdźwięk, tym razem z powszechnie podnoszoną mizerią finansową zakładów kształcenia. Może wymóg taki były do spełnienia w wybranych, ściśle elitarnych przecież szkołach prywatnych...

I tak to na bazie oderwanych idei tworzą się mity, z których praktycznie każdy wystarczająco kompromituje podejście autonomiczne, by w dość powszechnym odczuciu nauczycieli było ono postrzegane jako nierealne, a w każdym razie rażąco nieprzystosowane do naszej rzeczywistości szkolnej. I jedynie polityczna poprawność może jeszcze skłaniać do uznawania autonomii za postulat zasadny przynajmniej teoretycznie: *„Idea jest piękna, może nawet słuszna, ale..."*

Stąd za celowe uznajemy przypomnienie tu choćby w zarysie koncepcji, na którym zasadza się dydaktyka PA – zarys ten posłuży nam dalej jako układ odniesienia dla propozycji z zakresu praktycznej organizacji nauczania/uczenia się w PA.

3. Dlaczego rozwijanie autonomii można uznać za istotne w dydaktyce J2?

Dydaktyka PA wyrasta przede wszystkim z określonej **filozofii ucznia-człowieka**, głęboko zakorzenionej w europejskiej, w tym także polskiej humanistyce (prace F. Znanieckiego, A Dobrowolskiego, a współcześnie D. Jankowskiego). Ta ogólna i, z natury rzeczy, wysoce abstrakcyjna koncepcja upatruje sens osobistych dążeń i codziennych działań jednostki w jej **samorealizacji**. W szczególności, pozwala to nam sytuować działania komunikacyjne i uczeniowe danej osoby w całości tego, co składa się na jej życie.

Samorealizacja jest źródłem satysfakcji i daje poczucie sprawstwa, pogłębia samoświadomość i skłania do odpowiedzialności za swe działania. W ten sposób jednostka staje się **podmiotem** i może realizować się jako taka właśnie dzięki swej **autonomii**. Oznacza to, że dana osoba jest zdolna do kształtowania środowiska i siebie samej zgodnie z własnymi zapatrywaniami, oceną i wolą. Oczywiście, autonomia nigdy nie może być pełna, ograniczają ją zarówno uwarunkowania zewnętrzne, jak i zaniechania ze strony podmiotu. Zresztą taka pełna autonomia w komunikowaniu nie byłaby chyba nawet pożądana, jak na to wskazuje choćby dialogowy charakter mowy wewnętrznej i interakcyjny charakter wszelkiej komunikacji...

Dążenie do samospełnienia, które można, jak się wydaje, uznać za naturalne dla każdego z nas, wymaga od podmiotu samookreślenia się w teraźniejszości i na przyszłość. Świadomość tego, kim i jakim się jest w teraźniejszości, a także własnych możliwości w zakresie ewentualnych zmian tworzy swoistą dynamikę motywacyjną i pobudza do działania. W szczególności, poczucie swej **tożsamości jako osoby bi- czy plurilingwalnej** może nadawać tej ewolucji niepowtarzalny, osobisty charakter. Tak będą tworzyły się ogólne **dyspozycje kierunkowe**, wytyczające preferencje i dominujące dążenia danych osób (dotyczy to np. osobistego stylu komunikacyjnego czy wrażliwości językowej).

Nabywane dla ich realizacji konkretne informacje i umiejętności zyskują w tym ogólnym kontekście walor **instrumentalny**, *są nabywane, by...* , nie zaś dla siebie samych. Właśnie dzięki takiemu osadzeniu, będą one:

- **operacyjne** dla danego podmiotu w psychicznym i społecznym wymiarze,
- **ekonomicznie** dobierane i wykorzystywane, niejako „na miarę" każdego,
- **zintegrowane** z całością potencjału danej osoby.

W efekcie uczący się może podejmować **autentyczne** działania uczeniowe i komunikacyjne, tj. działania na miarę swych możliwości, potrzeb i aspiracji. Przygotowanie do takiego właśnie funkcjonowania w komunikacji egzolingwalnej uznaliśmy za cel dydaktyki PA (por. pkt 1).

Taka koncepcja pozwala spojrzeć inaczej na dydaktykę ogólną, kładąc **podwaliny** pod dydaktykę PA. Uzasadnia ona wartość **autonomii podmiotu** jako postawy istotnej dla jego samorealizacji. Tym samym, osoba ucząca się widziana jest

tu w sposób pełny, nie jest ona redukowana do swej funkcji uczeniowej. Konkretnie, w interesującym nas zakresie komunikacji obcojęzycznej, będzie zatem chodziło o rozwijanie takiej, **osobistej** kompetencji komunikacyjnej, która umożliwi danej osobie funkcjonować w sposób autentyczny. Taka kompetencja „na własną miarę" pozwoli jej bowiem spełniać się zarówno w komunikacji wewnętrznej (mowa wewnętrzna, świadomość), jak i wchodzić w interakcje zewnętrzne. Będzie ona w stanie nie tylko „przekazywać informacje" i „właściwie reagować", lecz także m. in. aktywnie kształtować swe relacje z otoczeniem i wyznaczać rozwój swej kompetencji w powiązaniu ze swym życiem.

Poniżej zestawiamy główne **czynniki kształtujące autonomię**, a jednocześnie sprzyjające rozwojowi osobistej kompetencji komunikacyjnej, szczególniej tej bi- i plurilingwalnej:

- ciekawość intelektualna, refleksyjność, postawa poszukująca;
- świadomość własnej osoby i swej tożsamości;
- dostępność odpowiedniej gamy wzorców, świadomość ich percepcji w oglądzie społecznym;
- niezależność poznawcza, krytycyzm;
- podejmowanie wyzwań, odpowiedzialność;
- wartościowanie własnych działań;
- wytrwałość, organizacja warsztatu;
- kontrola emocjonalna, zdolność współpracy;
- świadomość celów, zdolność ewaluacji.

Wyliczenie takie, choć zapewne samo w sobie inspirujące (i to nie tylko w dydaktyce), podobnie jak i sama wizja osoby uczącej się jako podmiotu komunikacji i uczenia się, nie mogą jednak bezpośrednio wyznaczyć toku postępowania dydaktycznego. Poza tym, historia dydaktyki pokazuje, iż propozycje oparte na analizie czynników zawierają z reguły pokusę zbyt ścisłego programowania nauczania lub też, przeciwnie, nadmiernie obciążają nauczycieli przerzucając na nich wszelkie, „właściwe" dostosowania.

Właśnie ze względu na złożoność i mnogość sytuacji dydaktycznych, nieprzewidywalność możliwych konfiguracji czynników, oraz mogące stąd wynikać komplikacje i trudności, warto pokusić się o sformułowanie na tej podstawie zestawu zasad dydaktycznych, które składają się na ujęcie PA. Będą one „nerwami" organizującymi, często w sposób niewidoczny dla zewnętrznego obserwatora, rzeczywiste działania dydaktyczne.

4. Zasady wyznaczające dydaktykę PA

Przez zasadę glottodydaktyczną będziemy tu rozumieć pewien preferowany, stały sposób interpretowania i/lub postępowania, wynikający z wyznawanej koncepcji ogólnej oraz z praktyki dydaktycznej, a zalecany zwłaszcza w sytuacjach

niejasnych czy trudnych. Zbiór taki nie powinien być sprzeczny z zasadami ogólnodydaktyczynymi (por. Komorowska 1999; Pfeiffer 2001), takimi jak np. systematyczność czy wiązanie teorii z praktyką, powinien on raczej je uzupełniać i nadawać im bardziej konkretny kształt. W naszym rozumieniu, przedstawiona wyżej koncepcja pozwala wyłonić w miarę spójny zbiór zasad glottodydaktycznych właściwych dydaktyce PA.

Znajomość odnośnej koncepcji ogólnej powinna ułatwiać nauczającemu pogłębioną interpretację zasad, sugerować możliwości ich łączenia i hierarchizowania, zabezpieczając jednocześnie przed wypaczeniami czy arbitralną wybiórczością. Rzecz jasna, najlepiej byłoby, gdyby dany zbiór zasad i odnośna wizja ogólna podzielane były także przez uczących się, oraz przez autorów programów i materiałów dydaktycznych. W dydaktyce PA i w odniesieniu do uczących się, z postulatu tego wypada uczynić wręcz wymóg, a to ze względu na wysoką rangę zasady kooperacji uczących się i nauczającego. Taka wspólnota zapatrywań i wartości jest tu tym istotniejsza, że bardzo wiele z wyżej wymienionych czynników autonomizacji pozostaje poza kontrolą nauczającego, a często należy do sfery życia wewnętrznego uczącego się. Ogólniej, każda niespójność czy konflikt zasad uznawanych przez poszczególnych partnerów układu dydaktycznego może niekorzystnie wpływać na efektywność podejmowanych wysiłków i inicjatyw.

Jak widać, właśnie przestrzeganie określonych zasad i oparcie dydaktyki PA na koncepcji ogólnej, w miarę jednolitej i klarownej dla obu stron, pozwoli wytworzyć poczucie stałości i progresji, a także zabezpieczy w dużej mierze przed zagubieniem się czy błędnymi decyzjami i interpretacjami. Skoro zasady mają tak wielką wagę, i to zwłaszcza w podejściach pozostawiających dużą swobodę inicjatyw nauczającemu i uczącym się – a do takich należy przecież dydaktyka PA – postarajmy się teraz zarysować kilka reprezentatywnych przykładów w tym zakresie.

Jako naczelną zasadę proponujemy przyjąć **uznawanie i wzmacnianie podmiotowości** uczącego się, tak w zakresie komunikacyjnym, jak i uczeniowym, upatrując w tej cesze dydaktyki PA warunek i podstawę rozwoju kompetencji osobistej. Wynika stąd, że relacja dydaktyczna będzie świadomie kształtowana jako relacja dwupodmiotowa (Aleksandrzak et al. 2002), a to stanowi przesłankę do sformułowanie następnej, istotnej zasady dot. **współpracy dydaktycznej** nauczającego i uczących się.

Z tych dwu zasad naczelnych wynikają określone zasady bardziej szczegółowe, jak na przykład **zasada harmonii dydaktycznej**, rozumiana jako niewyręczanie uczącego się w tym, co leży w zasięgu jego możliwości, a także wspieranie jego wysiłków komunikacyjnych i uczeniowych, a w szczególności:

– wspomaganie uczącego się w definiowaniu własnego, **osobistego stylu komunikacyjnego** w J2, a także w rozwijaniu jego **efektywności uczeniowej**;

– **negocjowanie** z uczącymi się ich osobistych celów uczenia się (w ramach przyjętych celów instytucjonalnych), a także osobistych form osiągania tych celów.

Jak widać, zasady szczegółowe wytyczają poszczególne zakresy i formy działań, w których należy wzmacniać podmiotowość uczącego się w celu poprawy efektywności wysiłków obu stron.

Można też sformułować zasady sprzyjające szczególniej osiąganiu celu głównego, jakim jest rozwijanie osobistej kompetencji uczeniowej i komunikacyjnej:

– promowanie **autentycznych działań** uczącego się w obu ww. zakresach;
– równoległe i **współzależne rozwijanie** jego świadomości, sprawności uczeniowej i doświadczenia komunikacyjnego;
– stymulowania do **samoobserwacji i refleksyjności** w rozwijaniu jego kompetencji uczeniowej.

Na tym etapie można już lepiej uchwycić powody, dla których centralnym pojęciem dydaktycznym jest dla nas **półautonomia**, nie zaś autonomia. Jak widać, formuła półautonomii nie wynika z jakiegoś minimalizmu dydaktycznego, nie chodzi też tu o wstępną wersję postawy, która powinna dążyć do osiągnięcia swej pełni. W kontekście dydaktycznym półautonomia odzwierciedla więcej niż niezbędną komplementarność działań nauczającego i uczących się, chodzi tu bowiem o dążenie do zrównoważenia relacji dydaktycznej jako dwupodmiotowej. Formuła taka zabezpiecza niejako uczących się przed popadaniem w zbytni egocentryzm (np. kultywowanie własnego idiolektu, bez liczenia się z konwencjami społecznymi), jak i przed zbytnim interwencjonizmem dydaktycznym ze strony osoby nauczającej. Dla tej ostatniej z kolei, jest ona szansą na efektywizację wysiłków i zapewnianie im trafności z punktu widzenia potrzeb uczących się.

Powyższe propozycje zasad nie wyczerpują oczywiście ich listy. Przytoczone przykłady pokazują jednak, że zasady mogą regulować mniej lub bardziej bezpośrednio wiele wyborów dydaktycznych, a sama ich wielość nie stanowi problemu, o ile dopełniają się one harmonijnie w ramach danego podejścia. Nie krępują też one swobody i inicjatywy nauczającego, o ile pojmuje ona ich sens i walory w ramach określonych przez koncepcję ogólną (por. pkt 3). Nie dojdzie wtedy do wybiórczego czy arbitralnego ich stosowania. Przeciwnie, będzie można pozwolić sobie na niezbędną elastyczność procedur i wymagań, a także określić granice spontaniczności i swobody działań.

5. Co z organizacją materiału nauczania?

Omawiając powyżej zasady glottodydaktyczne, koncentrowaliśmy się głównie na kwestii *Jak nauczać?* Obecnie wypada rozpatrzyć pokrótce zagadnienie doboru i układu materiału nauczania, a więc problem *Czego nauczać?*

W samym doborze materiału językowego, pomocne będzie przede wszystkim **samookreślenie się** uczącego się (oparte ewentualnie na negocjacji z nauczającym) co do własnych potrzeb i ambicji realizacyjnych w zakresie wybranych, społecznych praktyk komunikacyjnych, czyli tzw. *formatów.* Tym samym, zadawalające funkcjonowanie uczących się w obrębie wybranych formatów, czy to w formie aktywnej, czy też receptywnej, stanie się celem etapowym ich kształcenia obcojęzycznego.

We wcześniejszej analizie (zob. Górecka et al. 2002: 37) uznaliśmy **format** za optymalną jednostkę uczenia się, gdyż zawiera ona charakterystyczną konfigurację utartych konwencji językowych i komunikacyjnych, łączącą: określony typ relacji i ról, gatunek, typ dyskursu i pewien zakres treściowy (np.: rozmowa w gronie rodzinnym dotycząca aktualnych wydatków czy też spór związkowców co do wyboru jednej z dwu wersji akcji protestacyjnej). Takie całościowe osadzenie komunikacyjne wypowiedzi, właśnie poprzez swą wielowymiarowość, czyni ją bardziej wyrazistą dla uczących się. Konstruowanie znaczeń staje się tu nie tylko łatwiejsze, lecz i bardziej trafne, można bowiem precyzyjniej uchwycić wartość poszczególnych środków językowych, jak i samej organizacji wypowiedzi. Jeśli tylko uczący się jest wystarczająco świadomy potencjalnych zależności i ich walorów w percepcji społecznej, potrafi lepiej je zaobserwować i ocenić (przydatna tu jest praca w grupie). W efekcie łatwiej będzie mu nie tylko trafnie wyselekcjonować przydatne mu nabytki językowe, lecz także niejako zaprogramować wstępnie ich osobiste, przyszłe wykorzystanie.

Dla lepszego rozpoznania specyfiki danego formatu istotne wydaje się poznanie (obserwacja i ewentualnie aktywne odtworzenie w grupie) co najmniej kilku przykładów realizacyjnych, ilustrujących różne osobiste style komunikacyjne. Ułatwi to ponadto uczącym się przyswojenie wybranych nabytków nie tylko w sensie pamięciowym i czysto sprawnościowym, lecz umożliwi im jednoczesne wpisanie się w dany format jako **podmioty komunikacji**. Wyrazi się to przede wszystkim poprzez właściwą każdemu fonostylistykę, a także sposób formowania wypowiedzi w zgodzie ze stylem komunikacyjnym poszczególnych osób (sposób argumentowania, obrazowania, opisywania, nawiązywania i podtrzymywania rozmowy, etc.).

Dla osiągnięcia biegłości w zakresie danego formatu niezbędne wydaje się odbywanie sporej części ćwiczeń w mówieniu w warunkach zbliżonych do naturalnych, tzn. w interakcjach możliwie autentycznych (w sensie określonym wyżej, por. pkt 3). Z tego powodu, za najbardziej przydatną w dydaktyce PA uznaliśmy **zadaniową formę** pracy, która umożliwia łączenie komunikacji i uczenia się, a jednocześnie stymuluje rozwój tzw. wrażliwości językowej.

Stosowane w sposób systematyczny zadania mogą przybrać formę tzw. **dydaktyki kroczącej** (Aleksandrzak et al. 2002: 104). Pozwala ona łączyć w natu-

ralny niejako sposób procedury **selekcji i gradacji,** umożliwiając jednocześnie dość precyzyjne stopniowanie trudności i dostosowanie interwencji nauczyciela do rzeczywistych potrzeb uczących się. „Wartością dodaną" staje się tu zatem **realizm dydaktyczny**, umożliwiający stosowanie zasady harmonii dydaktycznej, a opierający się w tym wypadku na sygnałach dotyczących trudnościach napotykanych przez uczących się, a także ich potrzeb i chęci poznawczych.

I to właśnie ów realizm dydaktyczny sprawia, iż dydaktykę kroczącą cechuje naturalna niejako **stopniowość**. Obserwacje interakcji pokazują, iż utrzymuje się w nich optymalny poziom trudności, określany formułą *n + 1*, gdzie *n* oznacza aktualny poziom kompetencji uczącego się, zaś *1* pułap możliwy do osiągnięcia dzięki kreatywności i dobrej kontroli emocjonalnej. Te same uwagi stosują się zresztą do intelektualnej zawartości wypowiedzi, co w sumie prawdopodobnie korzystnie podwyższa tzw. gotowość do wypowiedzi na poziomie mowy wewnętrznej.

Obserwując przykładowe interakcje (np. w postaci nagrań wideo) i ewentualnie inicjując własne, uczący się mogą w sposób pełniejszy i bardziej obiektywny ocenić swe aktualne możliwości i potrzeby, zaś nauczający zyskuje tu wgląd w ich rzeczywiste problemy. Umożliwia to rzeczową negocjację w zakresie wyznaczania i/lub modyfikowania celów oraz szczegółowego planowania dalszych zajęć, nadając przy tym ich organizacji charakterystyczny, cykliczny charakter.

Oczywiście, zgodnie z podstawowym założeniem podejścia PA, postępy w rozwoju kompetencji będą współzależne od ich postępów w autonomii. Także i w tym sensie progresja dokonywać się może jedynie „na miarę" poszczególnych osób, tj. na miarę ich samoświadomości, wrażliwości językowo-komunikacyjnej, refleksyjności, otwartości na inność, celów, jakie sobie stawiają, oraz ocenę swego potencjału. W praktyce, najczęściej już kilkumiesięczna praca w dydaktyce PA pozwala zaobserwować ewolucję postaw w kierunku autonomii, co przejawia się szczególniej w niżej podanych zakresach:

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

W sumie, wydaje się, że wyżej zarysowana organizacja dydaktyki PA pozwala przełamać zbyt wyraźne rozdzielanie samego przyswajania standardowych nabytków językowych od ich osobistego wykorzystywania. Taka ścisła dwuetapowość wydaje się odciskać piętnem niepewności i nieporadności na owym dru-

gim etapie, i to mimo dobrego opanowania elementów w izolacji. Sądzimy, że to właśnie jest przyczyną, że studenci pracujący w trybie analityczno-podawczym często mają trudności z pełnym i poprawnym wykorzystaniem dobrze zdawałoby się przyswojonych już środków językowych.

6. Podsumowanie

Starając się wyprowadzić zasady i procedury organizacji dydaktyki PA poddaliśmy to ujęcie kolejnemu testowi, który (jak sądzimy) wypadł dla niego pomyślnie. Nie znalazła uzasadnienia obawa, jakoby rozwijanie autonomii komplikowało nadmiernie organizację dydaktyki czy wręcz znosiło wszelkie szczegółowe planowanie pracy z grupą, by było ono nie do pogodzenia z obieraniem wyraźnych celów i kryteriów sukcesu, czy też groziło zatarciem się w polu widzenia systemowego charakteru języka i jego regularności.

Możliwe okazało się sformułowanie podstawowego zestawu zasad, a także wskazanie na źródło ich klarowności i spójności, jakim jest odnośna koncepcja ogólna. Z kolei w planie doraźnego, konkretnego doboru i organizacji materiału nauczania, zaproponowaliśmy oparcie się na formacie jako podstawowej jednostce uczenia się. Tak więc zabiegi organizacyjne obejmą **trzy współzależne poziomy**: koncepcji ogólnej, zasad glottodydaktycznych, oraz doboru i organizacji materiału językowego. Powiązanie tych poziomów wydaje się uwierzytelniać, przynajmniej teoretycznie, wyżej przedstawioną propozycję: nadaje jej ono spójność i elastyczność niezbędną w osiąganiu celu, jakim jest przygotowanie do komunikacji egzolingwalnej poprzez tworzenie osobistej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej.

Można przypuszczać, że taka organizacja dydaktyki PA ukonkretni jej często zbyt postulatywny charakter i abstrakcyjne założenia, a przy tym zapewni poczucie kontrolowania procesu nauczania/uczenia się i jego rozwoju w pożądanym kierunku. Niewątpliwie jednak, konieczne będzie dalsze dopracowanie podanego wyżej zarysu, a także empiryczne przebadanie efektywności zaproponowanego układu zasad, jak i sposobów wyznaczania selekcji i gradacji materiału nauczania. Duże nadzieje wiążemy tu zarówno z realizowanymi aktualnie pracami badawczymi, jak i z ogólnymi trendami dydaktycznymi i uwarunkowaniami społeczno-edukacyjnymi, które naszym zdaniem pozwalają traktować zainteresowanie autonomią jako coś więcej niż przejściową modę.

Bibliografia:

Aleksandrzak, M. – I. Gajewska-Głodek – A. Nowicka – A. Surdyk
2002 „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy", w: W. Wilczyńska (red.), 85-107.

Górecka J. – A. Nowicka – W. Wilczyńska – B. Wojciechowska
2002 „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”, w: W. Wilczyńska (red.), 29-49.
Komorowska, H.
1999 O programach prawie wszystko. Warszawa: WSiP.
Pfeiffer, W.
2001 Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros.
Wilczyńska W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.
Wilczyńska W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ilario Cola
Katedra Filologii Romańskiej, Uniwersytet Łódzki

Motywacja jako warunek *sine qua non* autonomii w procesie glottodydaktycznym

1. Wstęp

Autonomia to istotny czynnik w procesie nauczania/uczenia się, któremu ostatnio nadaje się coraz większe znaczenie. Możemy spokojnie powiedzieć, że autonomia jest celem ostatecznym każdego nauczania. Osiągając ten cel student/uczeń jest w stanie podążać samodzielnie drogą, którą do tej pory przebywał z nauczycielem. W tym momencie nasuwa się spontanicznie pytanie: w jaki sposób dochodzi się do tego końcowego etapu? Mówiąc o autonomii, należy przede wszystkim pamiętać o innych pojęciach, które jej towarzyszą:

– zdolności orientacji;
– wolności wyboru;
– odpowiedzialności i motywacji.

Istotne też są inne aspekty psychopedagogiczne, niejako poprzedzające autonomię. Są to:

– zdolności intelektualne;
– doświadczenia i po raz kolejny motywacja.

Z tego powodu zainteresowaliśmy się tym ostatnim pojęciem – właśnie motywacją, która prowadzi do autonomii i wpływa na kształcenie umiejętności nauczania-uczenia się, jak również w sposób bardzo szczególny towarzyszy procesowi glottodydaktycznemu. Istotną rzeczą jest to, że autonomia, a szczególnie motywacja dotyczą nie tylko ucznia, ale także nauczyciela i instytucji, w której rozwija się proces nauczania/uczenia się. Każdy z tych elementów (uczeń, nauczyciel i instytucja) powinien być „motywowany" do osiągania autonomii, w obrębie własnego obszaru akcji, aby uzyskać wspólnie i w tym samym czasie własną „samorealizację". Niestety często pojawia się problem, gdy ze strony **nauczyciela**

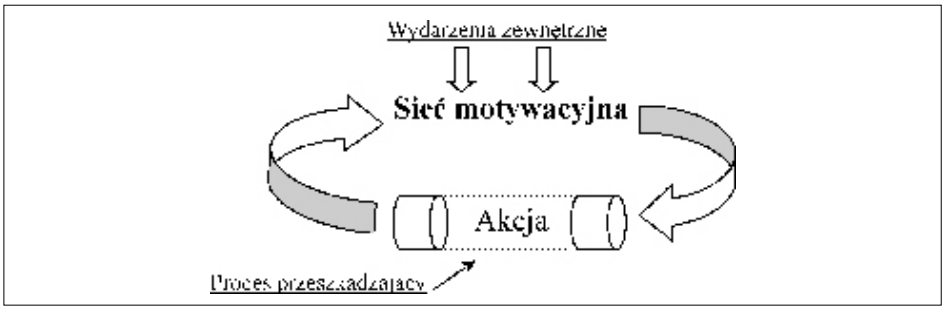
lub **instytucji** istnieje tendencja do osiągnięcia własnej samorealizacji kosztem najsłabszego protagonisty: właśnie **ucznia**.

2. Motywacja czy sieć motywacyjna?

Słowo „motywacja" pochodzi od łacińskiego słowa *motus*, czyli ruch. Ten ruch powoduje akcję (lub postępowanie), która odbywa się, dopóki istnieje motywacja. Jest to ważne przede wszystkim dla akcji wywołanych przez pierwotne potrzeby, jak głód, pragnienie, sen, itd. Ale rzeczywiście w naszym przypadku (czyli w glottodydaktyce) właściwie nie możemy mówić o jednej motywacji, zdolnej oddziaływać na ucznia podczas całego procesu nauczania/uczenia się. Mamy raczej do czynienia z *siecią motywacyjną*, czyli całością motywacji o różnej naturze, o różnej sile, które usprawiedliwiają wysiłki ucznia.

Przedstawimy niżej schemat, który ilustruje elementy, istniejące podczas jakiejkolwiek akcji lub jakiegokolwiek postępowania, a więc możemy go zastosować w procesie glottodydaktycznym. Dostarczymy następnie opisu tych elementów uczestniczących w procesie motywacyjnym (Rys. 1):

Rysunek 1: Całość elementów, które tworzą proces motywacyjny



Sieć motywacyjna rozpoczyna akcję (lub postępowanie), w trakcie której może napotkać na pewną liczbę przeszkód (proces przeszkadzający). Przeszkody te są w stanie spowalniać lub zatrzymać akcję: dlatego możemy mówić o *sile przeszkadzającej.* Normalnie osoba może antycypować ewentualną obecność przeszkód, rozważyć ich *siłę,* a więc myśleć o zastosowaniu odpowiednich *strategii,* aby uprzedzić te przeszkody. Jednak, jak uczy nas doświadczenie, często nasze ewaluacje i prognozy mogą być błędne. Tak też możemy się spotkać z przeszkodami o *sile* wyższej od oczekiwanej albo po prostu napotkać na inne nieprzewidziane przeszkody; na koniec możemy wywnioskować niedostateczność lub nieprzydatność naszych strategii. Niestety wszystko to ma miejsce podczas akcji, gdyż nie jest możliwe przewidzenie wszystkich wariantów, które rodzą się podczas akcji - *a priori*. Stąd powiedzenie ludowe: „Uczymy się na błędach". Z tego

też powodu powstało nowe postępowanie dydaktyczne w stosunku do błędów: **BŁĘDY to nie wydarzenia do absolutnego unikania**, ale (jak wskazane wcześniej przez mądrość ludu) ważne źródła w nauczaniu.

Kontynuując wyjaśnianie Rysunku 1, akcja, udana lub nie, powróci w każdym razie do *siatki motywacyjnej,* wzmacniając, osłabiając lub też anulując tę sieć motywacyjną odnośnie do uzyskanego sukcesu lub niepowodzenia. W tym momencie zależy już od podmiotu, osoby - biorąc pod uwagę *siłę* własnej siatki motywacyjnej, zdecydowanie o kontynuacji lub zaniechaniu akcji. Ponadto należy pamiętać, że nie tylko chęć lub wrażenie sukcesu powiększa siłę motywacyjną, ale również strach przed niepowodzeniem lub konsekwencjami porażki.

Wracając do ww. schematu, za *wydarzenia zewnętrzne* uważa się całą serię elementów, które mogą wpłynąć na siatkę motywacyjną, ale które będąc właśnie zewnętrznymi, nie biorą udziału w procesie motywacyjnym. Taki wpływ może być dwojaki:

1. pozytywny - powiększający lub modyfikujący w sensie jakościowym i ilościowym siatkę motywacyjną, np. według ostatnich badań odkryto, że pijąc (w określonych ilościach) czerwone wino polepsza się zdrowie serca (może być doskonałym argumentem dla tych, którzy lubią pić wino);
2. negatywny - wpływający na siłę siatki motywacyjnej, mogący zmniejszyć jej wartość do tego stopnia, że proces motywacyjny przestanie działać, np. choroba, śmierć bliskiej osoby, a nawet wygrana na loterii - mogą wstrząsnąć życiem danej osoby tak bardzo, że anulują wszystkie punkty odniesienia wcześniej ustalone/obrane przez tę osobę, między innymi motywacje.

Następnie przedstawimy przykład, w którym są obecne wszystkie ww. czynniki motywacji wyższego poziomu, które możemy zdefiniować:

„Chęć obejrzenia wystawy obrazów”
Chcemy obejrzeć wystawę (motywacja).
Wsiadamy do samochodu (I akcja).
Ale nie możemy uruchomić silnika (I przeszkoda).
Telefonujemy po taksówkę (II akcja).
Ale są wszystkie zajęte i trzeba czekać (II przeszkoda).
Idziemy więc pieszo, mimo że muzeum znajduje się daleko (III akcja).
Po półgodzinnym spacerze bolą nas nogi i zaczyna padać deszcz
(III przeszkoda i wydarzenia zewnętrzne).

W tym momencie prawdopodobnie nie mamy już chęci obejrzenia wystawy i chcemy wrócić do domu. W tym przypadku było tak wiele przeszkód, że motywacja została zmieniona lub anulowana. Ale jeśli motywacja mimo wszystko przetrwa, będziemy szukać różnych rozwiązań lub *strategii,* aby zrealizować nasz

cel, np. dzwonimy do przyjaciół, kradniemy rower, itd. W tym przypadku motywacja ma tak wielką siłę, że jakakolwiek przeszkoda zostanie pokonana. Wynika z tego, że:

- Im bardziej motywacja pochodzi od potrzeby pierwotnej, tym większa będzie jej siła wobec przeszkód.
- Im szersza będzie siatka motywacyjna, która determinuje akcję (lub zachowanie), a więc większa liczba połączeń z innymi siatkami motywacyjnymi, czyli połączeń decydujących o naszym życiu, tym większe będą możliwości, że taka akcja przetrwa w czasie.
- Im lepsza będzie jakość siatki motywacyjnej (większa *siła motywacyjna*), czyli wrażenie dobrego samopoczucia i satysfakcji z naszego życia, tym większa będzie wydajność akcji i mniejsza uciążliwość procesu przeszkadzającego (zob. Niebrzydowski 1972: 21).
- Im większa będzie liczba *strategii,* które możemy wykorzystać aby pokonać przeszkody, tym większe będą możliwości sukcesu.

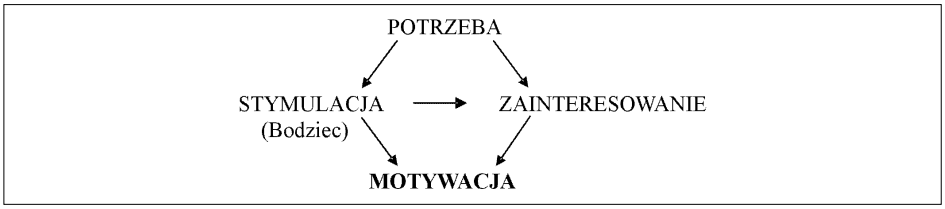
Motywacja zanika, kiedy:

- wyczerpie się siatka motywacyjna: ***siła motywacyjna = 0***;
- przeszkody, które napotyka akcja, mają siłę i jakość większą niż siatka motywacyjna: ***siła motywacyjna < siła przeszkadzająca***;
- nałożą się wydarzenia zewnętrzne w stosunku do akcji, które zablokują działania siatki motywacyjnej.

3. Pochodzenie motywacji – od potrzeby do zainteresowania

Po ustaleniu w sensie ogólnym, czym jest motywacja, albo raczej *sieć motywacyjna*, przejdźmy teraz do omówienia trzech różnych zależności, które mają fundamentalne znaczenie w procesie prowadzącym do wykształcenia się motywacji, tj. po pierwsze wyrażenia potrzeby, po drugie czynnika stymulującego oraz po trzecie pojawienia się zainteresowania.

Rysunek 2: Elementy konstytutywne motywacji



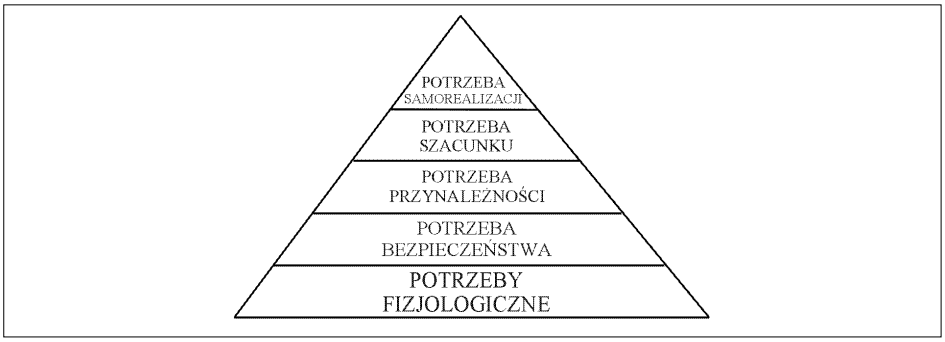
Zgodnie z powyższym schematem (Rys. 2) widzimy, że w procesie budowania motywacji między tymi trzema etapami dają się zaobserwować pewne zależności. Wszystkie razem lub każde z osobna są w stanie wzbudzić motywa-

cję. Przyjrzyjmy się w dalszym ciągu każdemu z tych składników, szczególnie w świetle ich bezpośredniego wpływu na motywację i konsekwencje w dydaktyce, a konkretnie ich znaczeniu w glottodydaktyce.

3.1. Potrzeba

Potrzeba wskazuje to, czego nam brakuje i co jest niezbędne, nieodzowne, konieczne. Ważne w tym miejscu wydaje się nawiązanie do klasycznej już teorii Maslowa (1970) i jego piramidy potrzeb, w której – wychodząc od potrzeb podstawowych, fizjologicznych – dochodzimy do najbardziej złożonej potrzeby samorealizacji. Tak więc piramida ta zaczyna się od potrzeb, takich jak zaspokojenie głodu, pragnienia, snu, zachowania życia oraz w pewnym stopniu satysfakcji seksualnej i dążenia do reprodukcji. Poza potrzebami ściśle fizjologicznymi, istnieją również inne, te które ważne są z punktu widzenia rozwoju człowieka a nie decydują o jego utrzymaniu się przy życiu. Potrzeby te określilibyśmy jako „psychogeniczne". Związane są one z wolą „rozwiązywania problemów" jak również „odkrywaniem lub eksplorowaniem nowych rzeczy i sytuacji". Zestaw tych potrzeb będzie odpowiadał sferze zainteresowania, o której za chwilę.

Rysunek 3: Hierarchia potrzeb wg Maslowa (1970)



Powyższy schemat (Rys. 3), jak sądzimy, może mieć swoje odzwierciedlenie w dydaktyce. Odnosząc się do współczesnej myśli pedagogicznej, która swymi korzeniami sięga starożytności (mamy tu na uwadze chociażby mit o jaskini z „Republiki" Platona), podkreślić należy, że to wreszcie uczeń jest głównym podmiotem zainteresowań i działalności dydaktycznych. Aktualne postępowanie ze strony nauczyciela, to stworzenie takiego procesu dydaktycznego, który będzie dostosowany do wymagań, osobowości oraz potrzeb uczniów. Stąd wielkie znaczenie zindywidualizowanego nauczania. Jednak warto pamiętać, że nie chodzi tu o przejście od jakiegoś asymetrycznego układu uczeń-nauczyciel, typowego dla pedagogiki autorytarnej, gdzie do nauczyciela należało pierwsze i ostatnie słowo, do pedagogiki będącej jej odwrotnością – zwalniającej z odpowiedzialności za

przyswajane treści i sposób ich przekazywania. Chodziłoby tu raczej o harmonię działań, o poważną relację, jak „między dorosłymi" (Szczepaniak 1987: 76). Ponadto, wracając do hierarchii potrzeb Maslowa, zauważyć trzeba, jak ważne jest zaspokajanie elementarnych potrzeb, będące warunkiem przystąpienia do realizacji potrzeb wyższych (zob. Canestrari 1987: 359-361; Reykowski 1977: 22 i 163). Poza potrzebami fizjologicznymi, nauczyciel wraz z całą instytucją oświatową, powinien dążyć do zagwarantowania swoim uczniom możliwości zaspokojenia potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i wreszcie potrzeby samorealizacji. Znaczyłoby to tyle, że zaspokajając te, fundamentalne dla właściwego działania dydaktycznego potrzeby, nauczyciel nie może być w żadnej mierze usprawiedliwiany, gdy wykorzystuje podczas lekcji, jako „narzędzie": wywoływanie i wzbudzanie strachu czy niepokoju nadużywając władzy nad uczniem, często po to aby ukryć brak własnego autorytetu (por. Niebrzydowski 1972: 74; Reykowski 1977: 123 i 154). Podobna postawa jest nie do przyjęcia na jakimkolwiek poziomie edukacyjnym a szczególnie zaskakująca wydaje się kiedy istnieje na poziomie uniwersyteckim!

Ciliberti (1994), w swoim podręczniku glottodydaktyki, poświęciła cały rozdział (rozdział VIII) analizie potrzeb: według autorki, jedną z najważniejszych podstawowych potrzeb ucznia przyswajającego obcy język jest nauczenie „komunikowania się" poza strefą reguł gramatycznych i syntaktycznych danego języka. „Nauka komunikowania się polega bardziej na osiągnięciu umiejętności interpretowania, negocjowania, rozwiązywania problemów konceptualnych i komunikacyjnych niż na przyswajaniu zamkniętego, wcześniej ustalonego zestawu wiadomości" (Ciliberti 1994: 122).

Zatem, specyfika glottodydaktyki, w porównaniu z innymi dziedzinami edukacyjnymi, polega przede wszystkim na potrzebie/konieczności „używania" języka obcego i to jest jednym z podstawowych warunków jego studiowania. Dodatkowo uczeń, poza „wykorzystywaniem" języka, posiada potrzebę samorealizowania się poprzez ten język. Należy brać pod uwagę, że język jest „narzędziem" (Wójcik 1982: 119), a zakres dziedzin, w którym to narzędzie może być „stosowane" jest wieloraki. Dlatego powinno się zezwolić uczniom, na dowolność wyboru różnych kierunków, przy czym uczeń powinien mieć świadomość, że jego działania są wspierane i aprobowane przez nauczyciela, na którego może też liczyć jako doradcę, np:

- jest uczeń, który pragnie pogłębić zainteresowania związane z literaturą włoską okresu średniowiecza;
- inny uczeń jest zainteresowany sztuką i architekturą renesansu;
- następnego ucznia fascynuje moda, slang młodzieży;
- kolejny uczeń uwielbia muzykę, religię, geografię świata, kino, itd.

Znajomość języka włoskiego, tak jak każdego innego języka obcego, daje

nowe możliwości do poszerzenia zainteresowań. Poza szkołą i nauką student może samodzielnie uzyskiwać informacje poprzez Internet, tv, książki, gazety, wyjazdy itd. *Samorealizacja* jest pojęciem, które idzie w parze z *autonomią* i czyni ucznia samodzielnym (Wilczyńska 1999). W szerokim zakresie jakim jest język obcy osiągnięcie takiego stanu oznacza dla nauczyciela dobre wykonanie własnej pracy.

3.2. Stymulacja

Stymulacja (bodziec) jest inicjatorem jakiegoś ruchu, tu przyczyny i gwaranta pojawiania się motywacji. Bodziec jest świadectwem, albo wyrazem potrzeby zachowania równowagi w naszym organizmie, a nie chodzi tu tylko i wyłącznie o równowagę na poziomie fizjologicznym. W rzeczywistości, obejmować ona będzie również inne określone i ważne dla bytu ludzkiego sytuacje, takie jak: komunikacja interpersonalna, socjalizacja, bezpieczeństwo, itd. W tym wypadku mówimy jednak tylko o *bodźcach wewnętrznych*, które odpowiedzialne są za pojawiające się potrzeby wewnętrzne (por. Rys. 2). Tymczasem istnieją również *bodźce zewnętrzne*, które są świadectwem interakcji ze wszystkim, co nas otacza, tj. środowiskiem we wszystkich jego możliwych znaczeniach. Wiadomo jest, co wykazały specjalnie ukierunkowane badania nad ograniczaniem doznań sensorialnych (zob. Canestrari 1987: 345-346), że człowiek nie jest w stanie normalnie funkcjonować nie doznając bodźców zewnętrznych. Dziecko rozwija się poprawnie na poziomie kognitywnym tylko wtedy, kiedy ma dostęp do różnych bodźców stymulujących. Brak takich bodźców jest bezpośrednim powodem popadania w zachowania stereotypowe, nie rozwijające i autostymulujące (1987: 347). Już tylko te argumenty powinny wystarczyć do poparcia tezy o niezbędności bodźców i akcji stymulacyjnych.

W dydaktyce często odnosimy się i wykorzystujemy tzw. „źródła stymulacji" albo „materiały stymulujące". Wynika to z konieczności stworzenia takich warunków, które w dostatecznym stopniu przyciągną uwagę ucznia, pozwolą lepiej zapamiętać przekazywane treści, poprzez użycie zewnętrznych kanałów sensorycznych, takich jak: węch, smak, dotyk, słuch (por. zjawisko *multimodalności* w Serra Borneto 2000). Oczywiście nie chodzi tutaj o wąchanie czy lizanie książki tak, aby lepiej „wchłonąć" zawarte w niej treści, ale na przykład o to, żeby zainteresować i zapoznać ucznia ze słownictwem kulinarnym chociażby poprzez wspólne gotowanie! Poznawanie i odkrywanie zastosowania charakterystycznych przedmiotów dla danej kultury, o której mówi się danym językiem. Nie mamy tu na myśli stosowania jakichś materiałów wysokiej technologii specjalistycznej, a raczej przedmiotów codziennego użytku czy też dekoracji, które mogą przyczynić się do wytworzenia „sympatycznej i serdecznej atmosfery" (Titone i Danesi 1990: 105; Balboni 1994: 76).

Niestety rzeczywistość często jest taka, że sale, gdzie prowadzone są lekcje prezentują się bardziej ogołocone i bez wyrazu niż szpitalne poczekalnie. Zgodzić się można z tym, że w przeszłości taka oszczędność w wystroju sal sprzyjała i zmuszała ucznia do koncentracji na nauczycielu i tablicy. Skoro jednak zaczyna się otwarcie deklarować oddanie uczniowi większej przestrzeni w sensie materialnym i psychologicznym, a do tego postawienie go w centrum zainteresowania, dlaczego zatem nie przeorganizować tak struktury klasy, aby ta wydała się bardziej „swobodna", „domowa" i ułatwiająca kontakt fatyczny? Lepiej na przykład ustawić ławki nie w porządku jedna za drugą, ale w kole. Reorganizacja przestrzenna przyczynia się niewątpliwie do lepszej stymulacji komunikowania się, czy jak kto woli, kompetencji komunikacyjnej, będącej jednym z podstawowych celów współczesnej glottodydaktyki. Ta sama klasa może być następnie ozdobiona przez uczniów, którzy wykorzystując odpowiednie elementy sami się przyczynią do pogłębiania i utrwalania różnych wiadomości fonologicznych, morfosyntaktycznych oraz kulturalnych związanych z językiem L2. Jasne jest, że są to tylko podstawowe przykłady tego, co w tym zakresie można zrobić.

Nie należy zapominać, że wobec tych działań ze strony uczniów, nauczyciel powinien spełniać funkcję wspierającego, funkcję *stimolateur* (Cyr 1998: 117). Od niego bowiem, od jego umiejętności i powiedzmy wydajności, zależy nie tylko przekazywanie informacji, których uczniowie mają się nauczyć, ale również inicjowanie współpracy, pomaganie w określaniu sposobów, czasu, a nawet zagadnień wiedzy przez samych uczniów. Nie chodzi tu rzecz jasna o pozostawienie „wolnej ręki", „co będzie to będzie", ale raczej o stymulowanie działania i włączanie uczniów w odpowiedzialność za proces nauczania.

3.3. Zainteresowanie

Zainteresowanie umieszczone przez nas w korelacji do *stymulacji* i *wyrażenia potrzeby* jest w naszej opinii punktem zbornym tych dwóch składników, a jednocześnie momentem „wciągającym" ucznia oraz przeczucia korzyści wynikającej z następstwa zaangażowania. Zainteresowanie w tym świetle jest jakby „bramą" w naszym systemie, przez którą mogą do niego przenikać, być szacowane i przyjmowane nowe bodźce. Ale to nie zawsze wystarcza, aby wykreować prawdziwą i właściwą motywację. Zauważmy, że w glottodydaktyce, język obcy posiada sam w sobie wystarczającą ilość elementów, które przyciągają uwagę, ciekawość, a wreszcie „wciągają"; jest to tzw. aktywne zainteresowanie. Często takie poważnie wyglądające zainteresowanie obserwujemy u uczniów początkujących w nauce języka obcego. Szkoda tylko, że to pierwsze „oczarowanie" mija, i zapał do nauki języka jest odrzucany jak zabawka przez dziecko, które już się nią nacieszyło i nabawiło. Bardzo często dzieje się to gwałtownie i bezpowrotnie – zabawka przestaje służyć, staje się nudna, bo nie wiadomo, jak można się nią jeszcze

pobawić. Oto dlaczego na nas, nauczycielach, spoczywa zadanie podtrzymania i ciągłego korzystania z tego *zainteresowania* i takiego działania, aby zaangażowanie ucznia było ciągle żywe.

Według jednej z pierwszych teorii motywacji Atkinsona (1966), ćwiczenia dydaktyczne ogólnie nie powinny być ani zbyt trudne, ani zbyt łatwe. Jednakże w kilka lat po wysunięciu takiego postulatu, badacz amerykański dodał do swojej koncepcji przekonanie, że uczeń ma potrzebę stawania przed stopniowo coraz trudniejszymi wyzwaniami (por. Canestrari 1987: 357). Oczywiście praktyka pokazuje, że *zainteresowanie* jest i żyje w stanie ciągłej modyfikacji, czasami wygasa, słabnie, innym razem, przeciwnie, jest bardzo silne. W takim układzie trudno jest mówić o indywidualizacji tego etapu w drodze do motywacji (por. De Landesheere 1973: 357). Nie zwalnia to jednak w żadnym razie z obowiązku uczynienia wszystkiego, aby „predyspozycje" ucznia podparte zainteresowaniem, przekształciły się w dojrzałą wartość, tj. w motywację.

4. Jakie motywacje?

Z badań naukowych wynikają różne definicje motywacji: integracyjne, instrumentalne (Gardner i Lambert), wewnętrzne, zewnętrzne (Baldelli), kognitywne lub instrumentalne (Ausubel), a w końcu autoteliczne (Komorowska). W jakikolwiek sposób zostały one zdefiniowane, określają źródło pochodzenia i jednocześnie cel motywacji znajdujący się wewnątrz lub na zewnątrz osoby. Większość naukowców potwierdza, że motywacje wewnętrzne są tymi bardziej odpowiednimi, bardziej pewnymi i skutecznymi w procesie nauczania/uczenia się. Przykładem motywacji wewnętrznej mogą być studenci, którzy ucząc się języka, posiadają pasję świadomą lub nieświadomą wobec danego kraju i jego kultury. Przeciwnie możemy zdefiniować motywację instrumentalną, tą skierowaną na poznanie danego języka, aby np. znaleźć łatwiej pracę w przyszłości. Uważa się, że motywacje instrumentalne są silne ale krótkotrwałe, odwrotnie do tych wewnętrznych. W rzeczywistości nie istnieją jeszcze badania, które potwierdzają wyższość w procesie nauczania/uczenia się jednej motywacji nad inną, przede wszystkim dlatego, że nie jest możliwe aby uczeń posiadał motywację tylko jednego rodzaju. Natomiast, jak wcześniej twierdzono w tym artykule, istnieje *sieć motywacyjna,* czyli mieszanka rożnych rodzajów motywacji: nie wyklucza się, że uczeń, który uczy się języka obcego z miłości do danego kraju i jego kultury, poznaje ten język aby znaleźć pracę w przyszłości. Jak również odwrotnie.

5. Rola motywacji w procesie glottodydaktycznym

Na pewno uczenie się języka obcego nie jest porównywalne do chęci zwiedzenia wystawy obrazów, co było tu wcześniej analizowane, ale elementy są podobne. Też podobnie pojawiają się przeciwieństwa akcja/przeszkoda, na które

odpowiada się pewną strategią. Od momentu, w którym uczeń zaczyna działać aby zrozumieć elementy fonologiczne, morfosyntaktyczne i kulturalne danego języka obcego, często przeciwdziałają (utrudniając naukę) te same elementy rodzimego języka lub innych języków obcych wcześniej nauczonych lub w trakcie uczenia się. Wysiłek studenta jest ogromny i prawdopodobieństwo niepowodzenia wysokie. Oprócz tego osiągnięcie całkowitego zrozumienia i zdolności komunikowania z powodzeniem, tak ustnie jak pisemnie, we wszystkich dziedzinach, jest faktycznie niemożliwe. Na etapie zmierzania się z serią trudności i zastosowania odpowiednich strategii - motywacja odgrywa podstawową rolę. Ona to determinuje nie tylko ilość, ale przede wszystkim jakość w procesie nauczania/uczenia się.

Właśnie aby osiągnąć cel bardziej realny i o dobrej jakości, w ostatnich latach w dziedzinie glottodydaktyki, można było zauważyć zwiększanie nacisku na kompetencję komunikacyjną, która to zajęła miejsce kompetencji językowej. Tak się stało, gdyż ostatnio przekonano się, iż język obcy nie jest celem ale środkiem, narzędziem, które może i musi być wykorzystywane przez studenta od pierwszych chwil nauki, na różny sposób i na różnych poziomach. Właśnie charakterystyką glottodydaktyki jest to, że jest ona tak teoretyczna jak praktyczna i nie istnieje następstwo chronologiczne pomiędzy pierwszą (teoretyczną) i drugą (praktyczną), jak w innych przedmiotach nauczania – ale mamy tu do czynienia z współzależnością.

Konkretnie – **jak mogą instytucje i nauczyciele pobudzać i rozwijać motywację czyli autonomię uczniów?** Można to osiągnąć poprzez:

- Wolność wyboru
- Współpracę

Zgodnie z powyższym Instytucja/szkoła powinna zagwarantować uczniowi:

- możliwość wyboru własnego przebiegu studiów;
- możliwość oceny pracy nauczycieli np. na koniec każdego semestru w celu polepszenia pracy dydaktycznej nauczycieli.

Podobnie **Nauczyciel** powinien zagwarantować uczniowi:

- wcześniejszą prezentację programów lekcyjnych;
- możliwość wyboru treści nauczania w ramach programu;
- możliwość negocjowania sposobu i czasu w procesie nauczania/uczenia się;

Należy pamiętać, że studenci nie są wszyscy jednakowi. Nie można wszystkich nauczać w ten sam sposób i ciągle tych samych treści, wykonywać te same ćwiczenia – niezmiennie od lat – bez zapytania się dla **kogo** pracuję? Oczywiście sytuacja ta nie jest „wygodna" dla nauczyciela, jednak to jest właśnie bezpośrednie następstwo pojęcia: „Uczeń jest w centrum procesu nauczania/uczenia się".

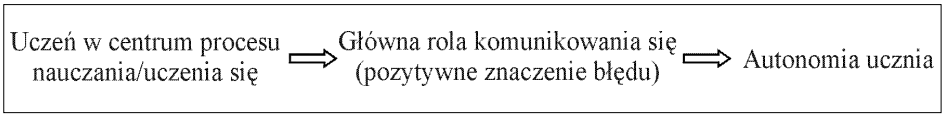
6. Zakończenie

W tym artykule staraliśmy określić funkcjonowanie motywacji pojmowanej w sensie ogólnym i jej składników: potrzeby, bodźca, i zainteresowania. Ostatecznym celem tych stron było zwrócenie uwagi na wpływ i znaczenie motywacji w nauczaniu i uczeniu się języka obcego.

Nauczanie/uczenie się języka obcego, szczególnie na poziomie uniwersyteckim, czasami pozostaje powiązane ze sztywnymi schematami i postępowaniami dydaktycznymi, które nie pozwalają na żadne zmiany. Im bardziej poszukuje się pewnego stopnia obiektywizmu i formalizmu proponując studentowi ćwiczenia gramatyczne czy metajęzykowe, bazujące tylko na jednolitych programach, oceniane według kryteriów liczbowych, szczegółowo i dokładnie oddzielone w różnych jednostkach lekcyjnych – tym bardziej oddalamy się od celu dla nas najważniejszego, czyli kompetencji komunikacyjnej. Natomiast tylko ta kompetencja potwierdza efektywne i funkcjonalne nauczenie się języka obcego.

Tak też trzeba przede wszystkim skonkretyzować konsekwentnie następujące pojęcia:

Rysunek 4: Istotne elementy w procesie glottodydaktyki



Nauczyciel powinien zmienić swoją postawę z „nietykalnej" – on też musi brać udział „w grze". Zgadzamy się z Wójcikiem (1982) odnośnie efektów pracy i ewidentnej odpowiedzialności nauczyciela w procesie nauczania/uczenia się, który to nie może być usprawiedliwiony przez żaden program – nawet ten najbardziej precyzyjny i najlepiej opracowany. W końcu autorytet samego Tomasza z Akwinu wynikał z wiedzy, którą starał się przekazywać w sposób zrozumiały i jasny wszystkim swoim uczniom. Przykład ten powinien nam przypominać, że nauczanie/uczenie się nie są dwoma siłami przeciwstawnymi. Wręcz przeciwnie, są to dwa procesy działań i postępowań, które muszą się łączyć, integrować aby zbliżać się do samorealizacji tak ucznia jak i nauczyciela.

Bibliografia:

Ausubel, D.
1978 Educazione e processi cognitivi. Milan: Franco Angeli.
Balboni, P. E.
1994 Didattica dell'italiano a stranieri. Rzym: Bonacci Editore.
Baldelli, I. (red.)
1987 La lingua italiana nel mondo, indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano. Rzym: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Banasik, E. (red.)
1984 Psychologiczne podstawy nauczania języków obcych. Katowice: Alma Service
Canestrari, R.
1984 Psicologia generale e dello sviluppo. Bolonia: CLUEB.
Ciliberti, A.
1994 Manuale di glottodidattica. Firenze: La Nuova Italia.
Cyr, P.
1998 Les stratégies d'apprentisage. Paryż: CLE International.
De Landsheere, G.
1973 Introduzione alla ricerca in educazione. Firenze*:* La Nuova Italia.
De Marco, A. (red.)
2002 Manuale di Glottodidattica. Roma: Carocci.
Komorowska, H.
1978 Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego. Warszawa: WSiP.
Niebrzydowski, L.
1972 Wpływ motywacji na uczenie się. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Reykowski, J.
1977 Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa: WSiP.
Szczepaniak, E.
1984 „Efektywność procesu nauczania języków obcych w świetle analizy transakcyjnei", w: E. Banasik (red.), 73-78.
Serra Borneto, C. (red.)
2000 C'era una volta il metodo. Rzym: Carocci.
Titone, R. – M. Danesi
1990 Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio. Rzym: Armando Editore.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym? Warszawa-Poznań: PWN.
Wójcik, T.
1982 Aspekty procesu glottodydaktycznego. Warszawa: PWN.

Ahmed Rafik Trad
Katedra Filologii Germańskiej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych

1. Wprowadzenie

Jest rzeczą oczywistą, że proces uczenia się trwa nieustannie i wykracza poza mury szkół i innych instytucji edukacyjnych. Postępująca globalizacja sprawia, że znajomość języków obcych nabiera coraz większego znaczenia. W wyniku zachodzących obecnie zmian społecznych, politycznych, gospodarczych i postępu technicznego człowiek staje przed nowymi wyzwaniami, które wymagają umiejętności samodzielnego, świadomego uczenia się będącego warunkiem czynnego udziału w kształtowaniu demokracji. Samodzielne kierowanie procesem uczenia się tzn. autonomia uczniowska nie jest umiejętnością wrodzoną, trzeba się jej zatem nauczyć. Rozwijanie autonomii wśród uczących się jest niekwestionowanym celem instytucji edukacyjnych. „Jednostka jest zmuszana w dużym stopniu do autonomii i świadomego uczenia się przez wyznaczane jej ramy czasowe. Procesy kształcenia w instytucjach państwowych mają zatem za zadanie przygotowanie uczących się do sprostania tym wyzwaniom. W związku z tym powstają pytania co do właściwych form działań wspierających świadome uczenie się" (Schmelter 2000: 329, tłumaczenie własne).

Polityka edukacyjna powinna wspierać autonomię uczniowską zapewnić sprzyjające warunki do jej urzeczywistnienia. Chodzi tu o instytucjonalne, personalne i materialne warunki stwarzające przestrzeń, w której autonomia uczniowska będzie możliwa. Nowe programy nauczania i reformy systemów edukacyjnych ukierunkowane na otwarcie nauczania, uwolnienie go od pewnych ograniczeń oraz dostrzeżenie indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczniów nie gwarantują jeszcze autonomizacji. W celu realizowania i wspierania uczenia autonomicznego szkoły muszą być wyposażone w odpowiednie pomieszczenia i sprzęt me-

dialny. Bowiem braki materialne mogą uniemożliwiać realizację autonomii. Poza tym można jedynie pomarzyć o autonomii uczniowskiej, o ile sami nauczyciele nie zdobędą odpowiedniego przygotowania. Nauczyciele nie będą potrafili rozwijać i wspierać autonomii wśród uczniów, jeśli sami jej nie doświadczą i nie będą przekonani o jej niezbędności. Stąd ogromne znaczenie propagowania autonomii w szkołach wyższych, po to, by nie pozostała jedynie pobożnym życzeniem.

2. Uczeń autonomiczny – obraz idealny

W literaturze fachowej koncepcja autonomii uczniowskiej przedstawiana jest przy pomocy takich pojęć jak: samoświadomość, odpowiedzialność za siebie, świadomość metakognitywna i kognitywna, umiejętność rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia, umiejętność podejmowania decyzji oraz rozwijanie osobowości. Pojęcia te, zaczerpnięte z pedagogiki wychowawczej i odniesione do teorii uczenia wyznaczają drogę do optymalizacji procesu uczenia w praktyce szkolnej.

Liesel Hermes (2000: 337) tak oto opisuje nieco podretuszowany wizerunek ucznia autonomicznego: „Koncepcja autonomii uczenia się ma u swoich podstaw niezwykle pozytywny obraz człowieka. Ludzie, którzy są w stanie uczyć się autonomicznie muszą być dojrzali, świadomi i reprezentować odpowiedni poziom intelektualny. Muszą mieć jasne cele i jednocześnie odpowiednią wiedzę ogólną. Muszą nieustannie być zmotywowani i posiadać naturalną chęć do nauki, która się utrzymuje mimo porażek. Są więc oni odpowiedzialni, uparci i wytrwali w dążeniu do celu. W trakcie nauki, którą organizują w sposób odpowiedzialny i ekonomiczny, potrafią krytycznie spojrzeć na własny proces uczenia się i siebie samych, nie zapominając o wytyczonych celach i drodze do przebycia. Są przy tym uczciwi przy samoocenie. Muszą też wykazywać umiejętność pracy mimo wysokiego poziomu frustracji i umieć zaczynać ‘od nowa’ jeśli się okazuje, że celu nie osiągnęli, czy też obrali niewłaściwy cel lub niewłaściwe metody. Kiedy pracują w grupie, musza dodatkowo wykazywać się umiejętnością współpracy i komunikowania się z innymi” (tłumaczenie własne).

Według Hermes (2000: 337) przedstawiony powyżej wyidealizowany obraz uczącego się nie przystaje do realiów szkolnych, „1. ponieważ uczniowie nie posiadają żadnej, bądź tylko niewielką wiedzę, która pozwoliłaby im podejmować decyzje co do doboru treści nauki, 2. ponieważ brak im dojrzałości w samodzielnym podejmowaniu decyzji, 3. ponieważ z braku doświadczenia uczniowie nie są w stanie ocenić, czy dane treści są dla nich ważne, czy nie” (tłumaczenie własne).

Takie uzasadnienie pozwala wątpić w realne możliwości realizacji koncepcji autonomii uczniowskiej, jeśli pomiędzy celami działań wychowawczych, dydaktycznych i stanem wyjściowym u uczących się postawimy znak równości. W koncepcji autonomii uczniowskiej chodzi o wspomaganie i stopniowy rozwój takich umiejętności jak samodzielność, planowanie, odpowiedzialność oraz samoocena

w trakcie zdobywania wiedzy, zbierania doświadczeń, sortowania informacji, ewaluacji wyników nauki. „Koncepcja ta nie da się oczywiście urzeczywistnić natychmiast, od pierwszego roku nauki. Być może cel ten w ramach nauki szkolnej nie zostanie całkowicie osiągnięty. Ważne jest jednak abyśmy jako nauczyciele stale zmierzali ku wyznaczonemu celowi i przybliżali się do niego" (Bimmel i Rampillon 2000: 33, tłumaczenie własne).

Autonomia uczniowska nie da się ująć jako statyczny twór, zespół jakichś cech czy umiejętności, właściwy jakiejś grupie osób o określonym poziomie dojrzałości intelektualnej. Takie podejście do autonomii kłóci się bowiem z dynamicznym charakterem procesów uczenia się, które trwają całe życie. Bez właściwego zrozumienia istoty autonomii uczniowskiej niemożliwe jest osiągnięcie w edukacji szkolnej ważnych celów pedagogicznych i dydaktycznych.

3. Strategie autonomicznego uczenia się

Wraz z pojawieniem się koncepcji komunikatywnej i kognitywnej w nauczaniu języków obcych uczeń się znalazł się w centrum zainteresowań badaczy. Typy uczniów, style i strategie uczenia się stały się przedmiotem badań empirycznych i zostały sklasyfikowane według przeróżnych kryteriów i kategorii. Jednym z kryteriów określania typu ucznia jest obserwowalne zachowanie ucznia podczas zbierania informacji i zdobywania wiedzy wykazujące pewne preferencje co do wykorzystania danych kanałów pobierania informacji. Każdy człowiek rozwija swój własny styl uczenia się, zgodny z jego doświadczeniami, decydujący o tym, jak otoczenie jest odbierane na płaszczyźnie kognitywnej i emocjonalnej i jak dana jednostka kształtuje swoje interakcje z otoczeniem. Tak więc kognitywne style uczenia się maja charakter stabilny i współtworzą osobowość człowieka.

Badając zagadnienie wzrostu kreatywności i skuteczności uczenia się psychologowie i dydaktycy sięgnęli do strategii, które są podstawowymi umiejętnościami autonomicznego ucznia. Zakłada się, że już na starcie każdy uczący się języka obcego wyposażony jest w zdolności kognitywne (uwarunkowania biologiczne), które dają mu umiejętność klasyfikowania, abstrahowania, generalizowania, rozróżniania i dostrzegania analogii. Umiejętności te uzdalniają uczniów do tworzenia i rozwijania własnych strategii uczenia się. Strategie definiuje się jako działania uczniów właściwe dla ich indywidualnego stylu uczenia, ukierunkowane na dany przedmiot uczenia się, służące pobieraniu, strukturyzowaniu, przetwarzaniu, przechowywaniu i odtwarzaniu wiedzy. Jako działania kognitywne są tylko częściowo obserwowalne i stanowią ważną część wiedzy proceduralnej ucznia (por. Vogel 2000: 127–128).

Rozróżniamy strategie kognitywne, metakognitywne, afektywne i socjalne. Strategie kognitywne służą rozwiązaniu konkretnego zadania. Należą do nich między innymi powtarzanie (refleksja nad przyswojonym materiałem), porządkowanie (kojarzenie informacji nowych z informacjami przyswojonymi), kate-

goryzowanie (grupowanie materiału według własnych kryteriów), abstrahowanie (uogólnianie specyficznych informacji). Strategie metakognitywne są nadrzędne w stosunku do strategii kognitywnych i dotyczą wytyczenia celu, planowania, czasu nauki, kontroli procesu uczenia (realizacja zaplanowanych działań) oraz ewaluacji wyników według ustalonych kryteriów. W przypadku strategii afektywnych chodzi między innymi o odprężenie się podczas nauki np. przez słuchanie muzyki i w szerszym znaczeniu o kontrolę uczuć towarzyszących uczeniu się. Umiejętność współpracy i wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, nawiązywanie kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka obcego, zadawanie pytań w przypadku niepewności czy zostało się dobrze zrozumianym należą do strategii socjalnych (por. Westhoff 2001: 687).

Przed dwudziestu laty sklasyfikowano i sporządzono listy strategii na podstawie obserwacji i analiz postępowania uczniów uchodzących za skutecznych. Sądzono, że odkryto w ten sposób środek zaradczy na niepowodzenia w nauce, o ile uczniowie nieskuteczni zaczną stosować strategie właściwe uczniom skutecznym. Takiego wnioskowania nie można jednak pogodzić z faktem, że strategie mają charakter osobisty i nie dadzą się w prosty sposób przenosić na inne osoby. Dyskusja na temat strategii w nauce języków obcych ujawniła, że zapatrywania dydaktyków na temat kiedy, ile, i jakie strategie należy uwzględnić w nauczaniu języka są bardzo różnorodne. Co do jednego istnieje zgodność – uczeń powinien mieć możliwość rozwijania i stosowania możliwie wielu różnorodnych strategii.

4. Autonomia ucznia jako zadanie polityki edukacyjnej

Jeśli za autonomicznego ucznia uznamy kreatywnego młodego człowieka, który jest świadom swoich umiejętności (bądź ich braku), stara się samodzielnie rozwiązywać problemy i nie uchyla się od odpowiedzialności za swoje działania, w ramach pozostawionej mu wolności podejmowania decyzji i rozwijania osobowości, to można stwierdzić, że jest to ktoś, kto ma zadatki na odpowiedzialnego, świadomego obywatela. Stąd autonomia jest zadaniem w ramach polityki edukacyjnej w krajach, które uchodzą za demokratyczne i stawiają na współodpowiedzialność obywateli. Dlatego na autonomię w jej właściwym rozumieniu nie ma z pewnością miejsca tam, gdzie panuje reżim, dyktatura, pseudo-demokracja. W takich warunkach z reguły istnieją politycznie uwarunkowane stosunki nierówności, na wszystkich poziomach społecznych, także w relacjach miedzy nauczycielami i uczniami. Nie ma tam miejsca na krytykę, nieskrępowane myślenie i działanie, co ogranicza rozwój osobowości jednostki. Poza indoktrynacją uczenie przyjmuje formę pasywnego pobierania wiedzy w celu zdobywania kolejnych cenzurek. Natomiast w krajach młodej demokracji rozwój autonomii uczniowskiej jest nie tylko przedmiotem dyskusji, ale także obserwuje się pierwsze kroki ku jej urzeczywistnieniu. Reformy szkolnictwa są tego najlepszym dowodem.

W obliczu globalizacji i europeizacji reforma szkolnictwa w Polsce ma na celu reorganizację instytucji szkoły. Wprowadzane zmiany mają za zadanie poprawę poziomu nauczania, co gwarantowałoby honorowanie świadectw ukończenia w całej Europie, a także motywowało do efektywnego uczenia się. Nowe programy nauczania wyróżniają się ukierunkowaniem na ucznia, kombinacją metod i zastosowaniem mediów, które mają wspólnie służyć zwiększeniu skuteczności edukacji szkolnej.

'Zorientowanie na ucznia' jest pojęciem złożonym bazującym na założeniach kognitywnej teorii uczenia i nauczania. Ma ono na celu obiektywizację i optymalizację stosunku podmiotu uczącego się do przedmiotu procesu uczenia. Przy czym zadanie to nie kończy się na odpowiadającym zainteresowaniom ucznia doborze treści nauczania ani na doborze właściwych metod nauczania. Te ostatnie jako warunek zewnętrzny maja jedynie pośredni wpływ na proces uczenia się. Chodzi tu o osobę ucznia. Bowiem od niego, zależy czy dokonujący się w nim proces uczenia się przyniesie żądany efekt – efekt, który będzie owocował poza murami szkoły w dorosłym życiu. Od procesów myślowych ucznia zależy sposób postrzegania, przetwarzania informacji i wykorzystywania ich w nowych sytuacjach.

W nowych programach nauczania strategie uczenia się znalazły należne im miejsce. Mowa tu jednak jedynie o strategiach kognitywnych. Natomiast strategie metakognitywne zostały we wspomnianych programach nauczania pominięte. W konsekwencji rozwój autonomii uczniowskiej pozostaje w sferze życzeń. Jako komentarz do tego faktu można wymienić następujące punkty:

- Wiedza deklaratywna dominuje w procesie nauczania i nie jest dostatecznie łączona z wiedzą proceduralną.
- Wprowadzanie strategii jest niewystarczające, odbywa się sporadycznie i nie jest traktowane jako integralna część procesu uczenia i nauczania.
- Treści nauczania nie są wystarczająco umiejscowione w autentycznym kontekście sytuacyjnym. Brak ten utrudnia uczniom zastosowanie poznanych strategii w nowym kontekście.
- Stosowanie tradycyjnych metod nauczania w myśl teorii konstruktywistycznych prowadzi do gromadzenia wiadomości z pominięciem kreatywnego ich wykorzystywania.
- Programy nauczania uwzględniają wprawdzie zagadnienie różnorodności typów uczniów, pomijają jednak zadanie uwzględnienia indywidualnych stylów uczenia się.

W obliczu przedstawionych powyżej luk w programach nauczania konieczne jest zreformowanie nauczania języków obcych mające na celu zapewnienie uczniowi więcej wolności w ramach działań kognitywnych, wpływu na treści nauczania, wyboru metod pracy i ewaluacji procesu uczenia. Pełny rozwój osobowości ucznia prowadzi do autonomii. Autonomia uczniowska jako zadanie poli-

tyki edukacyjnej na miarę XXI wieku przyczynia się do rozwoju kultury uczenia i nauczania zgodnej z duchem czasu i bardziej efektywnej. Ważnym jej elementem jest według Komorowskiej (2000: 7) indywidualizacja procesu uczenia się. Uczniowie powinni w ramach szeroko pojętego wychowania zdobywać umiejętność samodzielnego uczenia się w różnych sytuacjach w czasie uczęszczania do szkoły i w okresie późniejszym. O autonomii można mówić, jeśli uczeń potrafi zastosować zdobyte wiadomości i umiejętności w nowych sytuacjach oraz zmieniać własne zachowania rutynowe. Jest to „(...) umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego mechanicznego stosowania wzoru wyuczonego zachowania" (Komorowska 2001: 167).

5. Sytuacja na studiach neofilologicznych

Mówiąc o konieczności rozwijania autonomii wśród uczniów należałoby zacząć od odpowiedniego kształcenia przyszłych nauczycieli. Jednak wiele szkół wyższych boryka się problemami finansowymi czego skutkiem jest ograniczenie zajęć dydaktycznych do minimum programowego określonego przez ministerstwo. Te uwarunkowania zewnętrzne dotyczą również neofilologów. Nauczyciele akademiccy zmuszeni są do przekazywania na zajęciach możliwie dużej ilości podstawowej wiedzy, w wyniku czego studenci często odbierają wykłady jako mechaniczne dyktowanie i notowanie nowych informacji, a zajęcia ćwiczeniowe jako poprawę 'dyktand'. W tych warunkach nie ma mowy o rozwijaniu autonomii wśród studentów. Przekazywanie wiedzy deklaratywnej według zasady „czego można nauczać, tego można się nauczyć" (Wolff 1999, tłumaczenie własne) kłóci się z naturą myślowych procesów przetwarzania informacji i tworzenia nowych struktur mentalnych. Wiedza faktograficzna może być przez studentów przyjęta lub odrzucona; w każdym razie muszą się oni wykazać jej znajomością na egzaminie. Zapamiętanie informacji jest w tym przypadku jedynym wyznacznikiem przyswojenia sobie danej wiedzy. Informacje te są jednak rodzajem balastu i ulegają zapomnieniu krótko po zdanym egzaminie. Zjawisko to jest zaprzeczeniem realizacji podstawowych celów kształcenia i autonomicznego uczenia się. Nagromadzone informacje np. z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa nie mają funkcji kształcącej, jeśli nie można ich w każdej chwili przełożyć na praktyczne działanie w codzienności.

Badania dowodzą, że studenci, aby sprostać stawianym im wymaganiom, zmuszeni są do stosowania strategii typu – uczenie się na pamięć. „Definiując strategie uczenia się jako (...), możemy stwierdzić, iż nasi respondenci są w coraz większym stopniu świadomi takich właśnie postaw, choć nie zawsze wynikają one z ich intencjonalnych wyborów i ten aspekt autonomizacji wydaje się zaniedbany, bo przecież działań narzuconych, czy wręcz wymuszonych nie można identyfiko-

wać z postawami autonomicznymi" (Szymankiewicz i Zając 2002: 159). Oznacza to konieczność stworzenia studentom na zajęciach możliwości swobodnego wyboru strategii i dojścia do zamierzonych celów przez działania autonomiczne.

6. Propozycje wprowadzania autonomii uczenia się w ramach studiów germanistycznych

Biorąc pod uwagę fakt, iż większość absolwentów studiów germanistycznych w Polsce wybiera zawód nauczyciela języka niemieckiego, konieczne jest w trakcie studiów odpowiednie przygotowanie. Należy pamiętać, że kandydaci na nauczycieli tylko wtedy będą w stanie sprostać wymogom nowoczesnego nauczania języków obcych w szkole, gdy przekazywane im w ramach kształcenia dydaktycznego treści sami przełożą na praktyczne działanie.

W ramach studiów neofilologicznych, i to zarówno jeśli chodzi o praktyczną naukę języka, jak i zajęcia kierunkowe w ramach bloku dydaktyczno-metodycznego, językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa należałoby odejść od organizacji studiów opierającej się na instruktywistycznym modelu nauczania. „Działania służące otwarciu się nauki na studiach wyższych w ramach zajęć dydaktycznych są konieczne, zwłaszcza jeśli chodzi o przekazywanie treści dydaktycznych takich jak uczenie autonomiczne i otwarcie nauczania języka angielskiego. Oczywiście treści te dadzą się również przekazać w formie wykładów i tradycyjnych zajęć, ale o ileż skuteczniej można to zrobić, jeśli studenci sami sprawdzą czym jest autonomiczne uczenie się i jak działa etapowe rozwiązywanie kompleksowych zadań (niem. *Stationenlernen*) (...) metodyczne nowości w nauce czy formach prowadzenia zajęć powinny być stosowane nie tylko na zajęciach bloku dydaktyczno-metodycznego, ale również na zajęciach z literaturoznawstwa, językoznawstwa i kulturoznawstwa" (Bahns 2002: 169 tłumaczenie własne).

W przypadku dużej różnorodności tematycznej i szerokiej oferty przedmiotowej studenci mogą dokonywać wolnego wyboru treści omawianych na zajęciach, co stanowi podstawę autonomicznego uczenia się. Pozwala to odejść od modelu przyswajania sobie gotowej wiedzy faktograficznej. Warunkiem jest oczywiście taka organizacja zajęć dydaktycznych, aby możliwa była konstruktywna krytyka przedmiotu nauczania i samodzielne tworzenie struktur wiedzy przez studentów. Nie fakty czy informacje same w sobie są ważne, lecz droga, która do nich prowadzi, którą każdy musi przebyć sam, aby zapewnić sobie skuteczną naukę.

Na zajęciach ćwiczeniowym o charakterze tradycyjnym studentom stawia się zwykle jednorodne zadanie, które jest rozwiązywane indywidualnie, według podanego schematu i prowadzi do porównywalnych wyników. Jest to skutkiem podejścia studentów do przedmiotu nauczania podanego przez osobę prowadzącą zajęcia w gotowej niezmiennej formie. Jest rzeczą oczywistą, że nie ma tu mowy o tworzeniu struktur wiedzy.

Nadanie zajęciom charakteru warsztatów pozwala na zmianę tej sytuacji. Przedmiot uczenia się jest przez uczestników wspólnie ustalany, dyskutowany i opracowywany. Oznacza to, że nie może on być przez prowadzącego zajęcia od początku do końca przewidziany. Z pracą w formie zajęć warsztatowych dobrze koresponduje model interakcji ukierunkowanej tematycznie (TZI) Cohna (1974), z tego względu, że realizuje cele dialogowości i zorientowania na produkt i ucznia. Cztery ważne aspekty: ja, my, temat, otoczenie są same w sobie autonomiczne, jednak w procesie interakcji z tytułu jej dynamiki stają się wielkościami współzależnymi. Wymiana doświadczeń, negocjowanie znaczeń przy omawianiu danego tematu nadają interakcji nową jakość, która z kolei prowadzi do tworzenia nowych struktur wiedzy u uczących się. Wśród wielu zalet modelu TZI można wymienić choćby socjalną kompetencję rozumienia wraz z umiejętnością zmiany perspektywy, tak że przedmiot może być oglądany z punktu widzenia jednostki grupy.

Formą aktywności sprzyjającą rozwijaniu autonomii ucznia i umożliwiającą pracę warsztatową jest metoda projektu. Wymieńmy tu krótko jej najważniejsze cechy: kierowanie się zainteresowaniami uczniów, samodzielność przy organizacji pracy, ukierunkowane na dany cel planowanie projektu, ukierunkowanie na produkt, rozwijanie kompetencji socjalnych, interdyscyplinarność (por. Trad 2001: 119-132). Pełne wykorzystanie efektywności tej metody możliwe jest wtedy, gdy studenci mają możliwość doświadczenia wszystkich etapów pracy nad projektem począwszy od zgłoszenia pomysłu aż po zakończenie zadania. Pozwoli to na uświadomienie sobie znaczenia poszczególnych etapów realizacji projektu, na samodzielne podejmowanie decyzji w świetle optymalizacji procesu uczenia się.

Wykonanie jakiegoś projektu może, ale nie musi prowadzić do powstania konkretnego produktu np. referatu. Samo doświadczenie wspólnej pracy, posługiwania się rożnymi stylami radzenia sobie z poszczególnymi etapami pracy, posługiwania się mediami, formułowania hipotez i sprawdzania ich jest cenną formą nauki i stanowi ważny krok w kierunku autonomizacji.

7. Rola prowadzącego zajęcia w rozwijaniu autonomii uczących się

Prowadzący zajęcia musi się wyzbyć roli osoby posiadającej i przekazującej wiedzę. W nowej sytuacji może początkowo funkcjonować jako kierujący projektem, aby zapewnić efektywność stosowanych metod. Może pełnić również funkcje doradcy w przypadku dywersyfikacji projektów. Natomiast jeśli nauczyciel chce mieć swój udział w kreatywnych rozwiązaniach i innowacjach, to ma możliwość stać się współuczestnikiem przy pracach nad projektem, co może to mieć znaczenie dla prac badawczych w danej dyscyplinie.

W tym miejscu pozostaje do omówienia problem oceny wyników pracy studentów jako twórców projektu. Jest to problem typowy dla oceny postępów na poziomie dla zaawansowanych w ramach działań skierowanych na rozwijanie au-

tonomii ucznia, które w swojej intensywności i zakresie mają indywidualny charakter i w niejednakowym stopniu przystają do obiektywnych skal ocen. Poza tym w ramach projektów powstają prace zbiorowe i trudno jest traktować oddzielnie osiągnięcia poszczególnych członków grupy. Stąd też tradycyjna skala ocen od 'niedostatecznej' do 'bardzo dobrej' nie znajduje tu zastosowania.

Chcąc potraktować poważnie postępy i stopień autonomii uczących się należy sięgnąć do innych niekonwencjonalnych form oceny. Samoocena studentów odwołuje się do odpowiedzialności studentów za proces uczenia się i skłania do refleksji nad wykonaną pracą i zastosowanymi strategiami z punktu widzenia osiągnięcia wytyczonego celu. Samoocena może mieć formę sprawozdania. Uczestnicy uwzględniają w nim uwagi na temat interakcji z innymi członkami grupy, na temat pracy nad projektem, sukcesów i porażek. Tu jest również miejsce na zastanowienie się nad napotkanymi trudnościami, sposobami radzenia sobie z nimi. Taka refleksja uświadamia jednocześnie uczestnikom ich mocne i słabe strony, przez co może się stać impulsem do planowania dalszej nauki.

Tej formie oceny można zarzucić, że uczący się pozostawiony jest w jakimś stopniu samemu sobie i może odczuwać brak opinii ze strony eksperta. Rozwiązaniem może być pisemna opinia osoby prowadzącej zajęcia nawiązująca do wspomnianego sprawozdania. Opinia ta powinna obok rzeczowej oceny postępów zawierać wskazówki dotyczące dalszego rozwijania kluczowych umiejętności i radzenia sobie z zaobserwowanymi trudnościami. Taka pomoc ze strony nauczyciela daje uczącym się poczucie wsparcia w procesie rozwijania osobowości i autonomii (por. Rampillon 2000: 119-140).

8. Zakończenie

Rozwijanie autonomii wśród uczniów wszystkich typów szkół leży w interesie każdego demokratycznego państwa. Bez tego niemożliwe jest wychowanie młodego pokolenia na odpowiedzialnych obywateli. Autonomia jako podstawowe zadanie polityki edukacyjnej może stać się rzeczywistością, o ile zostaną zreformowane wszystkie poziomy kształcenia (również szkoły wyższe), tak aby stworzone zostały indywidualne i zewnętrzne warunki dla powstania nowoczesnej kultury uczenia się i nauczania.

W nauczaniu wyższym konieczne jest praktykowanie nowych form prowadzenia zajęć i oceny postępów, które umożliwią przyszłym nauczycielom realizację takich zadań dydaktycznych jak autonomia ucznia. Konieczne jest przy tym szeroko rozumiane wsparcie ze strony państwa.

Uczeń autonomiczny pozostanie nieosiągalnym ideałem, jeśli wszyscy odpowiedzialni tzn. państwo, nauczyciele i uczniowie nie podejmą konkretnych działań. Autonomii rozumianej jako 'uczenie się uczenia' powinni najpierw nauczyć się kandydaci na nauczycieli, albo okaże się, że niczego się nie nauczyliśmy.

Bibliografia:

Augado, K. – A. Hu (red.)
2000 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Bahns, J.
2002 „Stationen im Fremdsprachenstudium – auch im fachwissenschaftlichen Hauptseminar?", Fremdsprachen Lehren und Lernen 2002: 167-184.

Cohn, R. C.
1974 „Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems", Gruppendynamik 1974/5: 150159.

Bimmel, P. – U. Rampillon,
2000 Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.

Helbig, G. – L. Götze – G. Hernrici – H. J. Krumm (red.)
2001 Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter.

Hermes, L.
2000 „Überlegungen zur Theorie und Praxis von Lernerautonomie", w: K. Aguado – A. Hu (red.), 335-342.

Holtzer, G. – M. Wendt (red.)
2000 Didactique comparee des langues et etudes terminologiques. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Komorowska, H. (red.)
2000 Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole. Warszawa: IBE.

Komorowska, H.
2001 Podstawy metodyki nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP.

Rampillon, U.
2000 „Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse", w: M. Wendt (red.), 119-140.

Schmelter, L.
2000 „Förderungsmöglichkeiten von Autonomie und selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen: Beispiel aus einem Forschungsprojekt", w: K. Aguado – A. Hu (red.), 325-334.

Szymankiewicz, K. – J. Zając
2002 „Strategie uczenia się w świadomości studentów a autonomizacja", w: W. Wilczyńska (red.), 147-164.

Trad, A. R.
2001 Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Vogel, K.
2000 „Comment entrainer les strategies dans l'enseignement des langues etrangeres?", w: G. Holtzer – M. Wendt (red.), 127-136.

Wendt, M. (red.)
2000 Konstruktion statt Instruktion. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Westhoff, G. J.
2001 „Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität", w: G. Helbig – L.Götze – G. Hernrici – H. J. Krumm (red.), 684-691.

W. Wilczyńska (red.)
2002 Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wolff, D.
1999 „Instruktivismus vs. Konstruktivismus – Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen". (http://ourworld.compuserve.com./homepages/michaelwendt/Seiten/Wolff.htm)

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY AUTONOMII

Adriana Biedroń
Zakład Filologii Angielskiej, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku

Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego – przesłanki psychologiczne

Społeczeństwa kręgu kultury zachodniej kładą wielki nacisk na autonomię, odpowiedzialność i indywidualność jednostki w różnych aspektach życia społecznego. W Polsce, w związku z cyklem przemian politycznych i społecznych, indywidualizacja i niezależność stają się powszechnie obowiązującym modelem życia. Wzrasta świadomość faktu, że jednostka sama odpowiada za własne sukcesy i porażki życiowe, co również obejmuje naukę języka obcego.

Autonomia, w sensie psychologicznym, oznacza gotowość do podjęcia odpowiedzialności za proces własnej nauki, a jednocześnie oferuje wolność od ograniczeń kontroli zewnętrznej, stanowiąc nie alternatywę czy przywilej, ale prawo jednostki. Tak pojmowana autonomia z jednej strony oznacza wolność, samokontrolę, możliwość decydowania o sobie, z drugiej strony wymaga dużej dozy samoświadomości i dojrzałości emocjonalnej, oznaczającej między innymi zdolność do adekwatnej samooceny. Wyżej wymienione czynniki stanowią elementy psychologicznego pojęcia kontroli (por. Benson i Voller 1997).

Pomimo niewątpliwych korzyści płynących z autonomii, w rozumieniu psychologicznym, w praktyce wiele osób, szczególnie dorosłych, niechętnie przejmuje tę kontrolę w odniesieniu do nauki języka obcego. Oczekują one od nauczyciela pełnego nadzorowania nauki, począwszy od wyboru ćwiczeń, a skończywszy na systematycznym odpytywaniu z przerobionego materiału.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie – Jakie czynniki psychologiczne wywołują opór przed przejęciem kontroli nad procesem nauki języka

obcego? Tematyka obejmuje takie pojęcia jak wewnętrzne i zewnętrzne umiejscowienie kontroli oraz jej konsekwencje emocjonalne, elementy 'psychologii naiwnej' (por. Heider 1958; Lewicka i Wojciszke 2000), a dokładniej odrzucenie czynników kontrolowalnych (wysiłek, praca własna) jako przyczyn porażki, na rzecz czynników zewnętrznych, niekontrolowalnych (nauczyciel, sytuacja ogólna, brak czasu). Pokrótce omówione zostanie zjawisko 'wyuczonej bezradności' oraz pokrewnych psychologicznych mechanizmów obronnych, mających na celu podtrzymanie samooceny.

Psychologiczne pojęcie kontroli dotyczy dwóch aspektów tego zagadnienia: pierwsze podejście obejmuje podmiotową kontrolę faktycznie sprawowaną przez człowieka, drugie koncentruje się na kontroli postrzeganej, a więc subiektywnym poczuciu kontroli nad zdarzeniami. Oczywiście, przekonanie o kontroli nie przesądza o wysokim poziomie realnej kontroli nad zdarzeniami. Czasem, poczucie kontroli może zwiększać skuteczność naszych działań, w innych sytuacjach postrzeganie zjawisk jako podlegających kontroli może, paradoksalnie, prowadzić do utraty kontroli nad własnym życiem, na przykład w sytuacjach porażek, czy katastrof niezależnych od człowieka.

Pojęcie kontroli opisują dwie grupy teorii psychologicznych: *teorie atrybucji* i *Teoria Umiejscowienia Kontroli* (*Locus of Control*) (por. Williams i Burden 1997). Teorie atrybucji dotyczą naiwnego wnioskowania o przyczynach zdarzeń oraz przyczynach zachowań własnych i innych. Teoria Umiejscowienia Kontroli (por. Findley i Cooper 1983) odnosi się do interpretacji zdarzeń, w kategoriach postrzeganej kontroli nad tymi zdarzeniami. Pojęcie Umiejscowienia Kontroli jest ściśle związane z takimi wymiarami osobowości jak poczucie siły, kompetencja, siła ego, kontrola ego, samorealizacja, indywidualizacja i potrzeba autonomii. Ogólnie rzecz biorąc, ludzie dzielą się na tych, którzy charakteryzują się zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (*externals*) i tych, których cechuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli (*internals*). Literatura psychologiczna podaje szereg dowodów na to, że pojęcie postrzeganej kontroli determinuje ludzkie zachowania w takich sytuacjach jak rozwiązywanie problemów, aktywność społeczna i polityczna, ustalanie celów życiowych, a także nauka i praca (por. Drwal 1995).

Osoba charakteryzująca się wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli wierzy, że wszystko, co się jej przydarza, związane jest z jej zachowaniem. Innymi słowy, wierzy ona, że ponosi całkowitą odpowiedzialność za zdarzenia w swoim życiu. Natomiast osoba o zewnętrznym poczuciu kontroli, nie wierzy w celowość angażowania się w jakiekolwiek działania, ponieważ ich wyniki pozostają poza jej kontrolą, zatem nie bierze ona odpowiedzialności za własne życiowe przedsięwzięcia. Zewnętrzne poczucie kontroli zawiera niewiarę we własne siły i w możliwość zmiany swojego życia. Uważa się, że osoby takie przejawiają

pasywność, jeżeli chodzi o podejmowanie życiowych decyzji, natomiast chętnie obwiniają innych o swoje niepowodzenia.

Ta krótka charakterystyka osób o wewnętrznym i zewnętrznym umiejscowieniu kontroli nasuwa spostrzeżenie, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli jest znacznie korzystniejsze dla podmiotu, z punktu widzenia decydowania o jego osiągnięciach, także naukowych. W istocie, liczne badania potwierdzają, że LOC (*Locus of Control*) jest ściśle związana z samooceną, która z kolei wykazuje pozytywną korelację z sukcesem w nauce języka obcego. Osoby charakteryzujące się wewnętrznym LOC, wierząc w swą zdolność do wpływania na zdarzenia, mają wyższe aspiracje, a także postrzegają prawdopodobieństwo sukcesu jako wysokie. Tym wyższe, im bardziej są przekonane, że pozytywny wynik jest związany z ich zdolnościami, a nie uwarunkowany zewnętrznie. Osoby o wewnętrznym LOC wyżej oceniają swe szanse na otrzymanie lepszych ocen, ukończenie studiów, czy kontynuowanie nauki (por. Arlin i Whitley 1978; Findley i Cooper 1983; Weiner 1986).

Wewnętrzna LOC wykazuje pozytywną korelację z takimi cechami osobowości jak tolerancja, odpowiedzialność, socjalizacja, ambicja, opanowanie, wysoka samoocena, wytrwałość, kreatywność, samoakceptacja i społeczne dostosowanie. Wiele z powyższych cech charakteryzuje osoby osiągające sukces w nauce języka obcego (por. Komorowska 1987), jak również pokrywa się z cechami pożądanymi u ucznia charakteryzującego się wysokim stopniem autonomii psychologicznej. Z drugiej strony, słabi uczniowie wykazując takie cechy jak słabe ego, brak samokontroli, wytrwałości, pomysłowości, motywacji, brak równowagi emocjonalnej, niecierpliwość przy jednoczesnej podatności na frustrację, poirytowanie i depresję, plasują się na przeciwnym biegunie, mianowicie zewnętrznego LOC. Istotną cechą różnicującą osoby o wewnętrznym i zewnętrznym LOC jest niezależność. Osoby o wewnętrznym LOC przejawiają niezależność we wszystkich sytuacjach życiowych, natomiast osoby o zewnętrznym LOC uzależniają swe działania od sytuacji, to znaczy od tego, czy są obserwowane, podlegają wpływowi innych bądź działają pod presją. Ogólnie rzecz biorąc, zakładają one, że spełnienie oczekiwań i wymagań innych jest najlepszym sposobem na osiągnięcie sukcesu.

Należy zaznaczyć, że pojęcie Umiejscowienia Kontroli nie jest definiowane w sposób dychotomiczny, ale stanowi kontinuum, przy czym poczucie kontroli sprawowanej przez jednostkę zmienia się w zależności od sytuacji. Psychologiczne mechanizmy obronne mające na celu podtrzymanie samooceny, zmierzają do przypisywania sukcesu czynnikom wewnętrznym, zależnym od podmiotu jak wysiłek i ciężka praca, przy jednoczesnym przypisywaniu porażki czynnikom zewnętrznym jak trudności obiektywne. To zjawisko nosi nazwę *egotyzmu atrybucyjnego* (Lewicka i Wojciszke 2000).

Wydaje się, że wiele elementarnych mechanizmów psychologicznych „popycha" nas w kierunku kontroli, czy też poczucia kontroli nad zdarzeniami. Ludzie dobrze przystosowani wykazują „iluzję kontroli" (Kofta i Doliński 2000), czyli skłonność do postrzegania wpływu na zdarzenia w sytuacjach obiektywnie niekontrolowalnych. Jesteśmy w dużej mierze zorientowani na kontrolę. Można tu przytoczyć takie popularne zjawiska jak nierealistyczny optymizm, skłonność do przesadnie ambitnego planowania własnych aktywności, czy, już wspomniany, egotyzm atrybucyjny. Nie znaczy to jednak, że zawsze i wszędzie dążymy do sprawowania kontroli. Istnieją względnie trwałe różnice indywidualne w zakresie potrzeby kontroli (*externality/internality*), jak również niechęć do przejęcia kontroli w sytuacjach, w których wolność i możliwość kontroli rodzi poczucie odpowiedzialności za następstwa naszych działań, a te nie zawsze są pomyślne.

Jeżeli jednostka kontynuuje działalność zmierzającą do rozwiązania jakiegoś problemu, mimo że sytuacja jest ze swej natury niekontrolowalna (to znaczy niezależna od niczyjego wysiłku), bądź niekontrolowalna dla tej jednostki, na przykład w wyniku jej niewystarczających kompetencji, dochodzi do utraty kontroli, prowadzącej do *syndromu wyuczonej bezradności* (Weiner 1986; Craske 1988). Przykładem ilustrującym to zjawisko może być uczeń, który pomimo godzin spędzonych nad podręcznikiem i pomimo wielkiego wysiłku nie potrafi rozwiązać zadań, bądź przyswoić materiału. Bezradność rodzi się w wyniku poczucia braku kontroli nad wynikami własnych działań. Na syndrom ten składa się *deficyt motywacyjny* (spadek tendencji do inicjowania działania, apatia), *deficyt emocjonalny* (pogorszenie się nastroju, a nawet depresja) oraz *deficyt poznawczy* (obniżenie zdolności do samodzielnego radzenia sobie z problemami w innych sytuacjach). Wyuczona bezradność często towarzyszy długotrwałej porażce przypisywanej czynnikom niekontrolowalnym przez podmiot, na przykład brakowi zdolności językowych w sytuacji nauki języka obcego. W kontekście edukacyjnym, uczeń systematycznie ponoszący porażkę, którą przypisuje brakowi uzdolnień w danej dziedzinie, będzie oczekiwał porażki w kolejnych próbach i faktycznie taką porażkę prawdopodobnie poniesie, a nawet wypadnie gorzej w zadaniach o podobnym stopniu trudności. Najbardziej podatne na wyuczoną bezradność są osoby o niskiej samoocenie. Trwała porażka jeszcze obniża tę samoocenę, mogąc w efekcie powodować wycofanie się z zadania. Uczniowi „nie opłaca się" starać, ponieważ tak czy inaczej efekt jest taki sam: porażka. Logicznie zatem, nic nie zyskuje podejmując kolejne próby i nic nie traci nie próbując (por. Diener i Dweck 1978).

Podobnym zjawiskiem jest zjawisko *bezradności intelektualnej* (Sędek 2000). Model bezradności intelektualnej zakłada, że kluczowym doświadczeniem wywołującym to zjawisko, w sytuacji nauki szkolnej, jest niemożność zrozumienia nowego materiału prezentowanego na lekcji mimo długotrwałego wy-

siłku umysłowego. Powtarzanie się takich sytuacji na lekcjach, może prowadzić do zaniku myślenia problemowego w danej dziedzinie oraz do powstania i utrwalenia się deficytu rozumienia. Badania wykazują, że bezradność intelektualna jest bardzo silnym predykatorem niepowodzeń szkolnych.

Teoria wyuczonej bezradności dotyczy wszystkich grup wiekowych, natomiast osoby dorosłe i młodzież wydają się być szczególnie podatne na zjawisko zwane *teorią podtrzymania samooceny* (*self-worth theory*) (Covington i Omelich 1979; Covington 1992). Podobnie jak w teorii wyuczonej bezradności, uczeń w określonej sytuacji zyskuje znacznie więcej nie wydatkowując wysiłku, a przynajmniej udając, że takiego wysiłku nie wydatkował. Celem takiego działania jest podtrzymanie wysokiej samooceny w odniesieniu do własnych zdolności. Kiedy, z punktu widzenia ucznia, porażka wydaje się być nieunikniona, przypisanie jej czynnikom zewnętrznym, bądź brakowi jakiegokolwiek wysiłku ze strony uczącego się, odracza przypisanie tejże porażki brakowi zdolności. Z perspektywy samooceny wysiłek jest ryzykowny, gdyż kombinacja dużego wysiłku i porażki nieodwołalnie wskazuje na deficyty intelektualne w danej dziedzinie. Aby uniknąć otwartego konfliktu z nauczycielem, uczniowie często wymyślają obiektywne przyczyny porażki, na przykład kłopoty rodzinne, równocześnie demonstrując swój lekceważący stosunek do nauki wobec rówieśników lub obwiniając o porażkę niesprawiedliwy test lub rzekomo uprzedzonego nauczyciela.

Wszystkie opisane wyżej zjawiska mają charakter wyuczony i podlegają zmianie w wyniku odpowiedniego treningu. Trening ten polega przede wszystkim na zmianie atrybucji przypisującej porażkę brakowi zdolności na atrybucję, przypisującą wynik nauki czynnikowi wysiłku, który podlega kontroli. Zmiana polega na zarzuceniu dysfunkcjonalnego stwierdzenia „nie potrafię", na rzecz adaptacyjnego „potrafię" w sytuacji nauki szkolnej. Kluczową ideą programów interwencyjnych jest oczekiwanie sukcesu jako głównego czynnika warunkującego motywację. Zatem takie działania nauczyciela jak rozwijanie motywacji, wyznaczanie krótkoterminowych, łatwych do osiągnięcia celów oraz chwalenie za każde, nawet najmniejsze osiągnięcia mogą, chociaż w pewnym stopniu, zniwelować niepożądane zjawiska.

Niwelowanie wyuczonej bezradności jest szczególnie trudne w przypadku osób dorosłych, u których występuje silny lęk przed porażką oraz obawa przed ośmieszeniem, przy jednoczesnych tradycyjnych oczekiwaniach w stosunku do nauczyciela, traktowanego nie tylko jako organizatora, źródła wszelkiej informacji i sędziego, ale także osoby odpowiedzialnej za efekty nauki. Niejednokrotnie osoby dorosłe i odpowiedzialne nie potrafią przejąć odpowiedzialności za proces własnej nauki obwiniając za porażkę swój wiek, brak czasu, czy też chętnie stosując różne stereotypy dotyczące nauki języka obcego, na przykład, że języka obcego można się nauczyć tylko będąc dzieckiem lub wyjeżdżając za granicę.

Młodzież i młodzi dorośli chętnie delegują odpowiedzialność za porażkę na nauczyciela, który „nie potrafił zmotywować do nauki", bądź „nie potrafił zmusić bym się uczył". Co interesujące, takie wypowiedzi padają również z ust dorosłych, legitymujących się wyższym wykształceniem uczestników płatnych kursów językowych.

Trudno zmienić procesy i stereotypy myślowe u osób o ukształtowanej już osobowości. Rozwijanie autonomii powinno zaczynać się na jak najwcześniejszych etapach nauki i dotyczyć wszystkich przedmiotów szkolnych, a nie tylko języka obcego. Szkoła powinna promować indywidualność i umiejętność pracy własnej, a samodzielność myślenia powinna być najwyżej oceniana. Takie jednak podejście wymaga zmiany mentalności społeczeństwa, a przede wszystkim nauczycieli.

Bibliografia:

Arlin, M. – T. W. Whitley
1987 „Perceptions of self-managed learning opportunities and academic locus of control: a causal interpretation", Journal of Educational Psychology 70/6: 988-992.
Benson, P. – P. Voller (red.)
1997 Autonomy and independence in language learning. London and New York: Addison Wesley Longman.
Covington, M. V.
1992 Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge: CUP.
Covington, Martin V. – Carol L. Omelich
1979 „Effort: The double-edged sword in school achievement", Journal of Educational Psychology 71: 169-182.
Craske, M.
1988 „Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children", British Journal of Educational Psychology 58: 152-164.
Diener, C. I. – C. S. Dweck
1978 „An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure", Journal of Personality and Social Psychology 36: 451-462.
Drwal, R. Ł.
1995 Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane techniki zagadnienia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Findley, M. J. – H. M. Cooper
1983 „Locus of control and academic achievement: A literature review", Journal of Personality and Social Psychology 44/2: 419-427.
Heider, F.
1958 The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
Kofta, M. – D. Doliński
2000 „Poznawcze podejście do osobowości", w: J. Strelau (red.), Tom 2, 561-601.
Komorowska, H.
1987 Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego. Warszawa: WSiP.

Lewicka, M. – B. Wojciszke
2000 „Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym", w: J. Strelau (red.), tom 3, 28-77.
Sędek, G.
2000 „Psychologia kształcenia", w: J. Strelau (red.), tom 3, 259-280.
Strelau, J. (red.)
2000a Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
2000b Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Weiner, B.
1986 An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
Williams, M. – R. L. Burden
1997 Psychology for language Teachers: A social constructivist approach. Cambridge: CUP.

Beata Kędzia-Klebeko
Katedra Filologii Romańskiej, Uniwersytet Szczeciński

Metakognitywne aspekty rozwoju autonomii ucznia w procesie doskonalenia umiejętności pisania w języku obcym

Jednym z głównych zagadnień, które stoją obecnie przed systemem nauczania i wychowania to problem porażki ucznia i umożliwienie mu osiągnięcia powodzenia w szkole. W pracę nad tym zagadnieniem zaangażowani są zarówno nauczyciele jak i uczniowie. Tym ostatnim szkoła chciałaby zaproponować nauczanie skuteczne i trwałe. W tym też celu prowadzone od kilku już lat badania francuskich dydaktyków dążą do wykorzystania metakognicji (Bruner 1996) w procesie nauczania. Opierające się o nią operacje myślowe są refleksją ucznia nad własnym system wiadomości, oraz na temat sposobu, w jaki konstruuje on swoją wiedzę. Metakognicja jest zarówno problem koncepcyjnym wymagającym jasnego sprecyzowania pojęć, a także pragmatycznym, ponieważ dąży do wyposażenie nauczycieli w odpowiednie narzędzia, które pozwolą im doskonalić własną praktykę zawodową. Wykorzystanie refleksji metakognitywnej przez ucznia zależy bowiem między innymi od sposobu, w jaki nauczyciel przygotowuje pomoce dydaktyczne do pracy z uczniem.

Pojęcie metakognicji pojawiło się w Stanach Zjednoczonych na początku lat siedemdziesiątych (Doly 1997), w pracach dotyczących sposobów funkcjonowania pamięci, a szczególnie funkcji przypominania. U źródeł metakognicji leżą badania nad czytaniem, szczególnie czytaniem refleksyjnym i nad umiejętnością poprawiania błędów czytania. Badania te prowadzone są do dnia dzisiejszego, a czytanie postrzegane jest jako czynność podmiotu, wymagająca refleksji i wspomagana poprzez zadawanie sobie pytań, które pozwalają czytelnikowi zachować swoistą kontrolę nad tym, co robi w celu zapewnienia powodzenia swoim działaniom. Pojecie metakognicji, bliskie jest pojęciu „otwarcia świadomości", któ-

rego używa Piaget (1996), by wyjaśnić rozwój inteligencji, a szczególnie warunki przejścia od inteligencji praktycznej, o charakterze sensomotorycznym, która działa i odnosi powodzenie nie szukając dla tego działania wyjaśnień, do inteligencji abstrakcyjnej, o charakterze kognitywnym i operacyjnym, która posiada zdolność analizowania swoich działań. „Otwarcie świadomości" pozwala uczniowi osiągnąć *zrozumienie*, konieczne do ponownego wykorzystania nabytych kompetencji w różnorodnych kontekstach. Metakognicja może być również rozumiana w odniesieniu do tradycji filozoficznej, do tego, co jest przez nią określone jako świadomość myślenia *cogito*. Świadomość, czyli zdolność do refleksji, do stworzenia obrazu siebie jako podmiotu epistemologicznego, konstruktora wiedzy, a także jako gwaranta jej prawdziwości. To podejście filozoficzne pozwala określić zasadnicze znaczenie stosowania metakognicji w procesie nauczania, ponieważ sytuuje ona ucznia w relacji epistemologicznej do wiedzy, czyniąc z niego podmiot konstruujący a nie konsumujący wiedzę, co z kolei nadaje mu autonomię we własnych postępach i w nauce. Szkoła przyczynia się tym samym do utrwalania wartości kultury, które są nieustannie przekazywane i odnawiane przez uczniów i w uczniach. J.H. Flavell, twórca koncepcji metakognitywnej, twierdzi, że pojęcie to można zdefiniować jako „kognicję na temat kognicji" (Dolly 1997: 18).

Pierwsze prace amerykańskie i kanadyjskie nad metakognicją dotyczą sposobu rozwijania zdolności uczniów do opanowania i transferu wiadomości. Późniejsze prace wskazują na istotną rolę metakognicji, jaką odgrywa ona w osiąganiu powodzenia w szkole. Badania prowadzone wśród dzieci szkolnych wskazują, że niepowodzenia części z nich wynikają bardziej z braku świadomości metakognitywnej niż kognitywnej. Czasami uczniowie posiadający wymagane wiadomości i kompetencje nie potrafią ich wykorzystać ani przenosić. Ta nieskuteczność jest wynikiem tego, że „nie wiedzą, co potrafią" (Wong 1985: 19). Świadomość tego, co się wie i tego, co się nie wie, stanowi część określonych przez Flavella wiadomości metakognitywnych. Uczniowie odczuwający trudności w nauce zwykle nie potrafią stosować procesów kontrolnych, dzięki którym podmiot może sterować swoją własną działalnością, by osiągnąć cel w sposób autonomiczny i zwiększyć możliwości osiągnięcia powodzenia, co z kolei charakteryzuje dzieci odnoszące sukcesy szkolne, które potrafią działać samodzielnie i dokonywać transferu wiadomości. Upraszczając, uczniom z trudnościami brakuje więc metod pracy, stąd koncentracja współczesnej myśli dydaktycznej na „nauczaniu ukierunkowującym", które jest odpowiedzią na trudności odczuwane przez ucznia, zdefiniowaną bardziej jako strategia metakognitywnego nauczania niż nauka samych treści.

Trudności metakognitywne uczniów, których dotykają niepowodzenia szkolne, związane są również z brakiem motywacji, brakiem pozytywnego obrazu siebie, samoświadomości i zaufania we własne możliwości. Dzieci te nie potrafią być autonomicznym podmiotem nauczania, nie będą nim również w ogólnej kulturze,

do której to nauczanie powinno pozwolić im wejść. Bouffard-Bouchard (1991: 19) twierdzi, że „Dydaktyka koncentrująca się od wczesnego dzieciństwa na rozwoju kompetencji metakognitywnych i na wysiłku kognitywnym w nauczaniu jest dydaktyką skoncentrowaną na autonomii intelektualnej i dostosowaniu się do nowych wyzwań". W związku z tym „biorąc pod uwagę znaczenie kompetencji metakognitywnych dla dziecka w szkole, że nauczyciele nie powinni zadowolić się doborem zadań w zależności od ich treści, ale także w zależności od sprawności metakognitywnych, które dzieci, mogą zastosować dzięki nim" (Bouffard-Bouchard 1991: 19). Zastosowanie metakognicji ma swoje szerokie uzasadnienie. Chodzi przecież o to, by zapewnić dzieciom poznanie narzędzi koniecznych do osiągnięcia postępów kognitywnych i uzyskania autonomii w nauczaniu, a także wykonanie pracy zapobiegającej porażce szkolnej. Podjęte działania powinny zdaniem Flavella (w Dolly 1997: 20) uwzględnić cztery kategorie metawiadomości, które dotyczą:

a) osób i samego podmiotu : są to reprezentacje, które posiada jednostka
– na temat myśli ludzkiej, na temat wiadomości ogólnie, np.: wiedza, że pamięć krótkoterminowa jest ograniczona i mało wiarygodna, że po to by nauczyć się nie wystarczy zrozumieć, że niezbędna jest koncentracja uwagi, zapamiętanie, itp.;
– na temat innych uczących się, z którymi uczeń się porównuje;
– lub na swój temat jako uczącego się: w jaki sposób się uczyć, w jakich przedmiotach jest się słabym, jakie są tendencje do błędów itp. Ogólnie rzecz biorąc, chodzi o poznanie swoich punktów silnych i słabych, by używać ich następnie w sposób strategiczny.

To poznanie siebie jest bardzo ważnym elementem w opracowaniu koncepcji, obrazu siebie jako ucznia, jest również zasadnicze dla motywacji podmiotu w kierowaniu swoimi zadaniami i swoim nauczaniem. Kolejna kategoria dotyczy wiadomości na temat:

b) zadań wykonywanych systematycznie, w miarę uczniowskich doświadczeń kognitywnych i porównań, jakich dokonuje: np. wiedzieć., że łatwiej zapamiętać ogólną wymowę tekstu niż sam tekst.

c) strategii; wiadomości na ich temat są szczególnie istotne dla nauczania i autonomii ucznia, dotyczą, bowiem najbardziej skutecznych sposobów prowadzenia działania do celu oraz metod własnej pracy: np. wiedza, w jaki sposób czytać szybciej i skuteczniej, jak napisać dobre streszczenie, jak zrozumieć tekst, robić mniej błędów ortograficznych itp.

d) interakcji, pomiędzy tymi trzema, wyżej wymienionymi elementami.

Powyższe metawiadomości, typu deklaratywnego odwołują się w wielu punktach do innych już posiadanych przez ucznia wiadomości. Przechowywane w pamięci, mogą być przez podmiot przywoływane automatycznie lub w sposób świadomy w chwili, gdy wymaga tego realizowane zadanie. Nie zawsze jednak

są one dokładne i aktywizowane w dobrym momencie ani też zawsze skutecznie używane, stąd praca proponowana w klasach szkolnych by doprowadzić o tego, żeby nadać metawiadomościom charakter bardziej wiarygodny, bardziej skuteczny i świadomy, i umożliwić uczniom ich opanowanie i celowe wykorzystanie. Sprawności metakognitywne definiują aspekt proceduralny metakognicji, określają procesy, poprzez które podmiot kontroluje lub autoreguluje swoją działalność poznawczą, w momencie, gdy rozwiązuje jakiś problem, oznacza to bowiem pewien nadzór w nieustannym kierowaniu siebie do celu. Według Flavella nadzór ten realizuje się poprzez doświadczenia metakognitywne, które są otwarciem świadomości na temat przebiegu działań: są one z natury afektywne i kognitywne, pojawiają się szczególnie wtedy gdy uczeń poznaje coś nowego, coś co sprawi trudność, w momencie gdy wyłania się sytuacja konfliktowa lub wymagająca podjęcia decyzji. Ann Brown**,** definiuje tę kontrolę jako specyficzne procesy, które pozwolą podmiotowi przeprowadzić regulację własnych działań. Tymi procesami są:

a) operacje antycypacyjne: planowanie (przewidywanie etapów, dobór strategii w odniesieniu do celu), przewidywanie (przewidywanie wyników swoich działań);

b) operacje oceny i regulacji: proces nakierowania (monitoring), który polega na nadzorowaniu, czy uczeń zmierza do celu, na ocenie odchylania od celu, na wychwytywaniu błędów i na regulowaniu, kiedy jest to konieczne, kroków zmierzających do celu;

c) operacje oceny końcowej, otrzymanych wyników, w zależności od zamierzonego celu (zdefiniowanego ewentualnie poprzez kryteria oceny).

Tak więc kontrolowanie zadania, oznacza nieustanną gotowość do wstępnej korekty rożnych działań w odniesieniu do celu, by móc nim kierować, oceniać, poprawiać błędy i regulować je. Kontrola dokonywana przez ucznia osobiście, przy współpracy z nauczycielem lub innymi uczniami jest sposobem na to, by kierować sobą osobiście i być autonomicznym w kierowaniu swoimi zadaniami i nauką. Podmiot powinien posiadać metawiadomości, zachowywać je w pamięci po to by następnie je wykorzystywać. W początkowym jednak etapie chodzi o metawiadomości, które są rozumiane jako wewnętrzna intuicja, którą podmiot posiada, na temat samego siebie, swoich wiadomości, kompetencji, strategii i zadań, ale również jako prawdziwe doświadczenia przeżyte, ocenione w czasie pracy. Uczeń wytwarza swoje metawiadomości na temat kryterium oceny i procedur zmierzających do realizacji zadania.

Ta początkowa intuicja, którą Wygotsky, określa jako „wiedzę embrionalną", jest niezbędna do wytworzenia procesu rozwiązywania problemów, wymagającą konstrukcji reprezentacji swoich danych, swojego celu. Pozwalają one na dokonanie antycypacji tych procedur poprzez stawianie sobie pytań, a rolą nauczyciela jest pomoc w ich formułowaniu. Często metawiadomości są niedostępne dla

ucznia z trudnościami, natomiast charakteryzują one najzdolniejszych uczniów. Według Emmanuelle Yanni-Plantevin (1997), przyczyn braku należy szukać między innymi w braku motywacji uczniów, którzy nie znają samych siebie, nie wiedzą co potrafią ani w odniesieniu do wiadomości, do kompetencji i do strategii, a także w braku poczucia swoich kompetencji i własnej „auto-skuteczności", oraz braku „wewnętrznego przypisania", co oznacza, że uczeń nie przypisuje sobie ani porażki ani sukcesu, upatrując ich przyczyn zawsze w elementach niekontrolowanych przez podmiot, co z kolei uniemożliwia jakiekolwiek osobiste poszukiwanie strategii i jakiekolwiek wytrwanie w poszukiwaniu rozwiązań. Uczniom tym brakuje pozytywnego obrazu siebie. Trudności te ujawniają się w nieskutecznych postępowaniach kognitywnych. Uczniowie nie postrzegają sensu swoich działań i nie koncentrują swojej uwagi na zadaniu i na celu, nie rozumieją charakterystycznych wskazówek wypływających z tekstu i umożliwiających w dalszej perspektywie wytworzenie podobnego. Uczniowie ci mają tendencje do traktowania zadania bez żadnego dystansu, bez antycypacji ani wysiłku planowania kierując swoim zadaniem w sposób przypadkowy lub uwzględniają znane procedury w sposób stereotypowy, więc nieskuteczny. Nie potrafią nabrać koniecznego dystansu wobec otwarcia świadomości na swoje działania i swoją ocenę – regulację. Zniechęcają się wiec łatwo, bardzo szybko i nieustannie uzależnieni są od swojego nauczyciela, od jego pomocy i innej pomocy z zewnątrz, nie potrafiąc często nawet z niej skorzystać, ponieważ nie mogą powiedzieć czego nie zrozumieli. Wobec braku kontroli i przypadkowego kierowania zadaniem, nie widzą oni sensu w tym, co robią, nie mogą przypomnieć sobie tych elementów, które byłyby skuteczne przy odpowiedniej integracji z systemami pamięci długoterminowej, co czyni je mało lub wcale nieużytecznymi.

Liczne doświadczenia wskazują na to, że zachowania te mogą być zmodyfikowane dzięki odpowiednim ćwiczeniom sprawności metakognitywnych w świadomym kierowaniu zadaniem. Praca dydaktyczna w klasach, nastawiona na opanowanie kompetencji metakognitywnych, stanowi zarazem pomoc w zarządzaniu zadaniem w sposób skuteczny i autonomiczny, kształcenie w tym co zezwala na osiągniecie autonomiczności w nauczaniu i kształtowanie konceptu, obrazu siebie jako ucznia i motywacji do nauki. Wykazano, że z punktu widzenia doskonalenia metakognicji w procesie nauczania istotnie jest, że (Yanni-Plentevin 1997):

a) otoczenie podmiotu uczącego się jest systematycznie organizowane przez mediatorów – rodziców, edukatorów, ekspertów;

b) używane w tym celu sytuacje należą do typu – rozwiązania problemów tak jak w przypadku małych dzieci np. sytuacje ludyczne – puzzle, gry konstrukcyjne itd., czytanie opowiadań, podczas których podmiot zachęcany jest do wykonywania wysiłku na rzecz czegoś czego nie potrafi zrealizować sam jeżeli chce osiągnąć cel;

c) mediator przynosi systematyczną pomoc, by pomóc podmiotowi w zrealizowaniu czegoś, czego on sam nie jest w stanie zrobić, a co jest niezbędne w celu kierowania zadaniem aż do momentu osiągnięcia celu;

d) pomoc ta zaczyna się od realizowania przez samego edukatora problemu do rozwiązania, co odbywa się poprzez komentarz, zadawanie sobie pytań na temat wykonywanych czynności w celu oceny i regulowania wykonywanych działań w odniesieniu do zamierzonego celu i dając odpowiedzi, wykrywając błędy, nieustannie komentując poszczególne etapy działań;

e) pomoc ta trwa integrując coraz bardziej ucznia, w formie interakcji językowej, polegając na zadawaniu dziecku pytań na temat wszystkich elementów stałych czynności (dane, procedury, cel, reguły), które pozwalają mu je zrozumieć, na reformułowaniu i wymaganiu zreformułowania, na zachęcaniu do odnalezienia błędów do wyjaśnienia procedur, do samo-oceny działania, która zachęca do kontynuowania zadania i która proponuje modele do naśladowania;

f) mediator nie ocenia z zewnątrz i w sposób normatywny i sankcjonujący (pomyliłeś się zacznij od nowa), nie daje rozkazów, nie zaleca co trzeba robić albo nie robić.

Uczniowie pracujący według warunków sytuacyjnych i interakcji językowej rozwijają trwałe kompetencje metakognitywne, co pozwala stwierdzić, że „pierwsze doświadczenia socjalizacyjne, szczególnie interakcji z dorosłym, pozwalają na rozwój metakognitywny u dzieci i pomagają im dostosować się do nauczania szkolnego"(Devalay 1997: 60). Metakognicja jest więc użyteczna:

- w konstruowaniu wiadomości i kompetencji zapewniając uczniom większe powodzenie i możliwość transferu;
- w nauce strategii rozwiązywania problemu, które ułatwiają osiągnięcie powodzenia i transfer, w tym autoregulację;
- w stawaniu się bardziej autonomicznym w kierowaniu swoim zadaniem i w nauczaniu (potrafić dostosować swoje działania i potrafić pozwolić sobie pomóc);
- w rozwoju motywacji do uczenia się i do konstruowania obrazu siebie jako ucznia.

Idealnym obszarem doskonalenia sprawności metakognitywnych uwzględniających doskonalenie umiejętność mogą być warsztaty pisarskie w czasie których uczniowie doskonalą swoje umiejętności pisania teksów funkcjonalnych i fikcjonalnych. Uczestnicząc w nich uczeń:

- angażuje się osobiście w pisanie;
- współpracuje z grupą, konfrontując swoją pracę;
- doskonali swoją produkcję.

Wśród propozycji projektów pisania realizowanych w czasie warsztatów można wyróżnić:

Projekt dotyczący życia codziennego grupy-klasy . Stanowią go zapisy dokumentów z życia klasy. Funkcjonowanie grupy-klasy jest zasadnicze dla odpowiedniego funkcjonowania w niej jednostki. Struktura grupy, rady klasowe z regularnymi spotkaniami stanowią pewien układ sił, który uczy dzieci podejmowania i ponoszenia odpowiedzialności. Mogą one wyrazić swoje opinie, bronić ich, ucząc się przy tym słuchać innych i zdobywać swoją samodzielność. Ponadto protokół z zebrań, lista zadań czy podjętych odpowiedzialności, opracowanie obowiązujących reguł postępowania, są przykładami działalności pisarskiej, pisania w rzeczywistej sytuacji.

Projekt-przedsięwzięcie. Jest to projekt dotyczący precyzyjnego celu, który może dotyczyć albo zrealizowania ankiety, zbioru informacji na rzecz klasy lub szkoły, bądź też zorganizowania przyjęcia w szkole. Wszystkie te projekty związane z życiem szkoły, z uczestnictwem innych uczniów ewentualnie rodziców, są realne i w niczym sztuczne, stanowią doskonały materiał do produkcji pisarskiej.

Każdy z tych projektów zakłada konieczność tworzenia tekstów. Uczniowie piszą w prawdziwych sytuacjach, a to oznacza konkretność przedsięwzięcia i brak poleceń typu: „wyobraź sobie, że piszesz list do przyjaciela". W tym kontekście nie chodzi tylko i wyłącznie o wyprodukowanie za każdym razem innego tekstu, nawet najbardziej dostosowanego do sytuacji, ale o to by uczeń poznał na tyle dobrze system postępowania, by mobilizując swoje kompetencje, mógł, w sposób autonomiczny, przetransponować je na nowe teksty. Nie można nauczyć się pisać za ucznia, on sam może tego dokonać przy pomocy nauczyciela i klasy. Każde dziecko ma swoją własną drogę poznania, musi przebywać poszczególne szczeble nauczania, korzystając z informacji, wiedzy która staje się punktem odniesienia dla kształcenia jego własnych kompetencji.

Wykonując uczeń uczy się, pisząc uczy się pisać. Dydaktyka, która opiera się na konkretnych zadaniach do wykonania, wydaje się być najbardziej skuteczną. Umożliwia ona każdemu uczniowi konstruowanie strategii działania. Zarówno nauczyciel jak i uczeń określają składowe tego zadania (Jolibert 1988: 35):

- Cel: jakie należy wykonać zadanie. Zadanie to jest wspólnie zdefiniowane przez nauczyciela i uczniów, co pociąga za sobą również sprecyzowanie typu tekstu w zależności od potrzeb i imperatywów sytuacji komunikacyjnej.
- Poszczególne etapy: jakie są operacje działań, w jaki sposób wyodrębnić podzadania, określić przebieg warsztatów, pierwsze pisanie, przepisywanie, produkcje końcową, jak zarządzać czasem.
- Jakie narzędzia są niezbędne do tego by konstruować tekst?
- Jaki mają charakter interaktywne aspekty pomiędzy uczniami? Jaka jest rola jednostek i małych grup?
- Jak przebiegają relacje nauczyciel/dziecko/grupa-klasa?

– Jakie są kryteria oceny i powodzenia? Czy skończony produkt jest zgodny z zamierzeniami, które zostały wytyczone i czy nastąpiła sytuacja komunikacji.

Uczniowie wypracowują swoją wiedzę i swoje narzędzia, jaka więc rola przypada nauczycielowi?

– kreuje sytuację;
– tak jak dzieci, planuje, szuka, buduje strategie;
– określa operacyjne cele;
– wykorzystuje źródła informacji;
– faworyzuje autonomię dzieci;
– buduje pomoce, narzędzia, ułatwiające zadania;
– kieruje warsztatami.

W momencie gdy praca jest wykonana koniecznym jest by dokonać jej oceniającej analizy, która zastępuje korektę-kontrolę. Kryteria określone w czasie warsztatów, wpisują się w ocenę typu kształcącego. Mają na celu udoskonalenie wyprodukowanych tekstów, a także ponowne skuteczne zainwestowanie sił ucznia w tworzenie tekstów w innej konwencji, kolejnych projektów.

Warsztaty nauczania są traktowane jako moduł kształcenia. Jego organizacja i schemat postępowania umożliwiają każdemu, nauczycielowi i uczniowi mieć punkt odniesienia by określić swoją pozycje wobec pisania, panować nad wszystkimi aspektami pracy nad tekstem, nad uzyskanymi już wiadomościami i ewentualnym dalszymi poszukiwaniem informacji w celu opracowania własnych narzędzi i strategii pracy. Warsztaty nauczania koncentrują się na danej formie tekstu. Można więc wyszczególnić w dalszej perspektywie warsztaty dydaktyczne noweli, poematu, listu, itd. Warsztaty dydaktyczne rozciągają się w czasie, określonym przez nauczyciela, składając się z sekwencji mogą one być realizowane w zależności od potrzeb w ciągu paru dni, tygodni, semestru czy nawet roku. Warsztaty dydaktyczne organizują pracę całej klasy nad realizacją projektu.

Warsztaty literackie stanowią przykład wykorzystania metakognicji w procesie nauczania. Strategie metakognitywne zmierzając do rozwoju świadomości ucznia na temat sposobów uczenia się, jego własnych możliwości twórczych, przyczyniają się do autonomizacji działań ucznia w procesie nauczania. W tej perspektywie dążeniem instytucji szkolnej i uczniów staje się jak największa indywidualizacja wysiłków w dążeniu do zbudowania konstrukcji kompetencji własnych, w atmosferze wspólnej pracy wszystkich uczestników procesu nauczania.

Bibliografia:

Bouffard-Bouchars, T.
1991 „Compétence cognitive, capacité d'apprentissage et métacognition", Journal International de Psychologie.

Brown, A. – Campione, J.
1995 „Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçon théorique et pratique". Revue Française de Pédagogie 111: 11-33.
Bruner, J.
1996 L'Education, entrée dans la culture. Paris: Retz.
Devalay, M.
1997 „Origines, malentendus et spécificités de la didactique", Revue Française de Pédagogie 26: 59-66.
Doly, A. M.
1997 „Métacognition et médiation à l'école", w: P. Meirieu (red.), 17-58.
Forrest-Presley – G. E. MacKinnon – T. Gary Waller (red.)
1985 Metacognition, cognition and human performace. London: Academic Press.
Jolibert, J.
1988 Former les enfants producteurs des textes. Paris: Ed. Pédagique.
Meirieu, P. (red.)
1997 Métacognition - une aide au travail a l`école. Paris: ESF.
Piaget, J.
1996 Psychologia dziecka, Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.
Wong, B.Y.L.
1985 „Metacognition and Learning Disabilities", w: D. Forrest-Presley – G. E. MacKinnon – T. Gary Waller (red.), 17-58.
Yanni-Plantevin, E.
1997 „Métacognition et rapport au savoir", w: P. Meirieu (red.), 131-152.

Beata Karpeta-Peć
Instytut Germanistyki, Uniwersytet Warszawski
NKJO Radom

Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka

„'Nie wiem' w nauce jest mgławicą stawania się,
wyłaniania nowych myśli coraz bliższych prawdy" (Korczak 1984: 92).

1. Wstęp

Treścią niniejszego referatu nie jest ani rozważanie biografii ani twórczości literackiej Janusza Korczaka. Szeroko rozumiana myśl pedagogiczna Korczaka, zawarta w jego utworach, traktowana jest jako źródło dla rozważań nad autonomią dziecka, autonomią ucznia. Elementy koncepcji pedagogicznej Korczaka dotyczące dziecka przeniesione zostaną na teren dydaktyki, a ściślej mówiąc metodyki nauczania języków obcych.

Zanim jednak przejdę do omówienia zasadniczych treści, pragnę przywołać kontekst moich spotkań z pedagogiką Korczaka. Moje zainteresowania naukowe dotyczą korelacji pomiędzy stosowaniem alternatywnych form uczenia się (takich jak praca projektowa, praca wolna, praca w formie przystanków uczenia się, praca w oparciu o tygodniowe plany) a procesami autonomizacji uczniów na lekcjach języków obcych. Korczak, mówiący o szanowaniu praw dziecka, o dziecku, które jest – a nie – staje się – człowiekiem, jest bardzo bliski dzisiejszej koncepcji autonomicznego uczenia się. Tezę tę staram się udowodnić w niniejszym referacie.

Jednak bezpośredni impuls do zgłębiania Korczakowskiej pedagogiki stanowią moje własne doświadczenia w pracy z młodzieżą i z dziećmi. Wspieranie procesów autonomizacji uczniów na lekcjach w klasie gimnazjalnej wywołuje trudności, których istnienia dotychczas nie uświadamiałam sobie. Miłość do dzieci (młodzieży), chęć wspierania ich na własnych drogach rozwoju osobowości,

stosowanie różnorodnych form uczenia się na lekcjach, przekazywanie uczniom wachlarza technik i strategii uczenia się, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, gromadzenie przez uczniów własnych prac w segregatorze – portfolio, pobudzanie motywacji uczniów poprzez śpiewanie piosenek, gry, zabawy, ciekawe zadania, pobudzające ich kreatywność, wszystko to nie wystarczy, by lekcja była efektywna. By uczeń jak i nauczyciel wyszli z niej wzbogaceni w nową wiedzę, umiejętności, odczucia emocjonalne. Nie potrafię opisać tych doświadczeń inaczej, jak tylko fragmentami jednego z utworów Korczaka:

> Myśli moje nie mają skrzydeł, które by pieśń niosły w niebiosa. Wyrazy moje nie mają barwy ani woni (...), a grzbiet pochylony pod ciężarem wielkim obowiązku (...). Daj dzieciom dobrą wolę, daj wysiłkom ich pomoc, ich trudom błogosławieństwo. Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą. A jako prośby mej zadatek, przyjm jedyny mój klejnot: smutek. Smutek i pracę (Korczak 1986: 286).

W pedagogice Korczaka odnalazłam ogniwo pomagające lepiej zrozumieć, na czym polega koncepcja autonomicznego uczenia się. Zanim jednak przejdę do szczegółowych rozważań na ten temat, naszkicuję te wybrane zagadnienia Korczakowskiej pedagogiki, które stanowią inspirację dla mnie jako nauczyciela języków obcych, próbującego wesprzeć proces autonomizacji swych uczniów.

2. Wybrane przesłanki pedagogiki Janusza Korczaka

Korczak nie daje gotowych recept pedagogicznych. Sam z pokorą stwierdza: „Nie wiem i wiedzieć nie mogę, jak nieznani mi rodzice mogą w nieznanych mi warunkach wychowywać nieznane mi dziecko – podkreślam – mogą, a nie – pragną, a nie – powinni" (Korczak 1984: 92). Z jego rozważań wybiorę te, które mają szczególne znaczenie w określonym wcześniej kontekście.

Miłość do osoby dziecka

Okoń (2000) jako najważniejszą ideę pedagogiki Korczaka podaje miłość do dziecka: „Trzeba szanować człowieka dobrego, ale i złego także. Jeśli będziesz szanował dziecko dobre, to wiele ci pomoże; jeśli szanujesz dziecko złe, nie będzie ci przeszkadzać. Lubisz dobre, polubisz także najgorsze" (Korczak, cyt. za Okoniem 2000: 267).

Okoń (2000) pisze, iż „dla Korczaka 'każde dziecko to ważny i wielki świat. Dwoje dzieci – to trzy wielkie światy, troje dzieci – to wcale nie jeden plus jeden plus jeden. To więcej: Pierwsze i drugie, pierwsze i trzecie i cała trójka razem: łącznie więc siedem wielkich światów'. Bez pomocy samych dzieci nie można (...) poznać tych światów, a tym bardziej, gdy mamy do czynienia z 20 lub 30 dziećmi" (Okoń 2000: 267). W mojej klasie jest 31 uczniów.

Zatem jakie jest dziecko? Smolińska-Theiss (2002) formułuje pytanie: co charakteryzuje dzieciństwo naszych dziadków, rodziców, nasze i naszych dzie-

ci? Czy symbole dzieciństwa tych czterech generacji są takie same? W literaturze pedagogicznej dzieciństwo „naszych dziadków" (pokolenie okresu wojennego) postrzegane jest w perspektywie rodziny. To ciepło domowego ogniska, rodzina zgromadzona przy piecu. Dzieciństwo rodziców przeniesione zostało z ciepła domowego do instytucji (szkoły). Dzieciństwo naszego pokolenia jest określane mianem dzieciństwa w kręgu obrazu. Jest to pierwsze pokolenie nastawione na konsumpcję. W tamtym okresie powstają pierwsze produkty, których specjalnymi odbiorcami są dzieci: gumy do żucia, filmy dla dzieci. Natomiast dzieciństwo dzieci współczesnych określa się jako dzieciństwo w kręgu informacji, w kręgu rzeczywistości wirtualnej. Na odbiór i przekazywanie informacji nastawieni są dzisiejsi uczniowie. Nie można tego nie uwzględnić w procesie dydaktycznym.

Dla Korczaka dziecko jest źródłem wiedzy. To od dziecka może uczyć się dorosły. Każde dziecko ma swoje prawa. W „Prawie dziecka do szacunku" Korczak porusza między innymi takie problemy życia dziecka jak: lekceważenie go i nieufność ze strony dorosłych, wyrażanie niedobrych opinii nawet o kochanym dziecku. Na tym tle ukazuje największe prawa dziecka: prawo do szacunku i prawo dziecka, by było, czym jest (nie by miało prawo stać się dobrym człowiekiem, lecz by miało prawo być tym, kim jest teraz) (por. Lewin 2000: 29). Korczak postuluje: „Szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dziecięctwa" (Korczak 1984: 88). W dalszych rozważaniach kieruję uwagę na to właśnie prawo: prawo dziecka do szacunku.

Prawo dziecka do szacunku

Na niemieckiej stronie internetowej, poświęconej pedagogice Janusza Korczaka prawo dziecka do szacunku wskazane jest jako główne przesłanie. Szacunek jest procesem interakcyjnym: respektowanie dziecka przez dorosłego uczy to dziecko szanować innych ludzi. Najważniejszym celem procesu wychowawczego jest umożliwienie dziecku usamodzielnienia się i samostanowienia poprzez:

- stworzenie możliwości odkrywania samego siebie;
- stworzenie możliwości ćwiczenia i kształtowania własnej woli;
- wspieranie wolności i autonomii dziecka;
- stworzenie możliwości zdobywania przez niego doświadczeń (por. www.janusz-korczak.de).

Korczak upomina się o prawa dziecka. Świat dziecka stawia w centrum, daje dziecku prawo do grzechu, do błędu, do pomyłki (por. Smolińska-Theiss 2002). Prawo dziecka do szacunku realizowane jest w korczakowskim systemie wychowawczym m.in. poprzez samorządność dzieci. Dzieci miały własną radę samorządową, sąd koleżeński i sejm dziecięcy. Instytucje te ustalały w porozumieniu z dorosłymi podstawowe prawa, jakimi kierowało się życie dzieci. Szczególną rolę odgrywała wspólna praca dzieci; dzieci wykonywały samodzielnie prawie wszystkie prace codzienne (por. Lewin 1984: 18). Praca samorządowa miała wy-

zwalać procesy samowychowawcze, stworzyć dzieciom warunki do rozwijania ich własnej „inicjatywy, samodzielności i odpowiedzialności w wykonywaniu pracy" (Okoń 2000: 271).

Postawa wychowawcy

Jak akcentowałam wcześniej, Korczak nie daje gotowych recept wychowawczych. Wyraźnie podkreśla natomiast, że nic nie zastąpi „własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania" (Korczak 1984: 92). Z jego literatury wyłania się obraz mądrego wychowawcy, który:

- poznaje z uwagą i niezwykłą delikatnością każde dziecko;
- nie tylko dostrzega objawy cierpienia dziecka, ale szuka przyczyn tego stanu;
- respektuje własny świat każdego ze swoich wychowanków;
- szanuje tak samo dziecko „dobre" jak i to, które przysparza mu najwięcej kłopotów;
- i wreszcie: kocha każde dziecko.

Korczak przestrzega wychowawcę przed wpływem jego własnego świata emocji, odczuć na postępowanie w stosunku do dziecka: „Wtedy, gdy jesteście źli, zmęczeni, gdy bijecie je w uniesieniu lub z braku wyobraźni, przyjrzyjcie się uważnie: tak wygląda i reaguje serce dziecka" (cytat z filmu A. Wajdy „Korczak").Wychowawca może „bić" słowem, spojrzeniem, brakiem wyczucia wynikającym z nieznajomości świata dziecka, może nieświadomie spowodować w dziecku lęk. Korczak wymaga od wychowawcy wielkiego szacunku dla świata dziecka (por. „Jak kochać dziecko", „Prawo dziecka do szacunku", „Sam na sam z Bogiem").

3. Autonomia ucznia na lekcjach języków obcych w świetle pedagogiki Janusza Korczaka

Pedagogika Janusza Korczaka przyczyniła się do przemiany w myśleniu o dziecku. Bińczycka (2001) zwraca uwagę na przemianę od wcześniejszego usprawiedliwionego zniewalania dziecka, od którego wymagało się bezwzględnego posłuszeństwa dorosłym – do akcentowania jego wolności i autonomii (por. Bińczycka 2001: 614). Przedstawione wcześniej wybrane przesłanki korczakowskiej pedagogiki są bardzo podobne do założeń współczesnej koncepcji autonomicznego uczenia się (por. Karpeta-Peć 2001).

Autonomia ucznia

Podobnie jak Korczak wskazuje na ważność świata dziecka, tak w koncepcji autonomicznego uczenia się istnienie własnego świata ucznia stanowi jedną z podstaw dla rozwoju jego autonomii. Bimmel i Rampillon (1996: 53) podają, jako jedną z cech charakteryzujących ucznia autonomicznego posiadanie przez niego własnych zainteresowań, potrzeb, własnego świata, który powinna respektować szkoła. Korczak określa, że dziecko jest – a nie – staje się – człowiekiem.

W koncepcji autonomicznego uczenia się uczeń jest OSOBĄ, jednostką autonomiczną, mającą swoje prawa (por. Karpeta-Peć 2001: 278). Korczakowskie prawo dziecka do szacunku dotyczy zatem także dziecka – ucznia na lekcji języka obcego. Respektowanie ucznia przez nauczyciela uczy go szanowania innych uczniów, innych ludzi.

Little i Dam (1998), pisząc o autonomii, wskazują na jej związek z wolnością: wolnością od kontroli nauczyciela, wolnością od curriculum, wreszcie wolnością wyboru nie-uczenia-się. Tak jak wychowawca u Korczaka ma nauczyć się kochać dziecko złe, tak nauczyciel na lekcji języków obcych nie może wspierać jedynie autonomii uczniów wybranych. Nauczyciel wspierający autonomię uczniów ma zatem respektować nie tylko ucznia dobrego, lecz także słabego, ucznia sprawiającego kłopoty wychowawcze.

Rola nauczyciela

Bińczycka (2001: 612) uściśla prawo dziecka do szacunku w następujący sposób: „Szacunek do partnera interakcji wymaga odrzucenia postawy nadrzędności, postawy (...) władcy, który z pozycji swej władzy daje poddanym przywileje i prawa (...). Nadający ma w rękach władzę – cieszy go fakt rozdawania łask i przywilejów, oczekuje od uprzywilejowanych wdzięczności i tego, by nie kwestionowali jego nadrzędnej pozycji szlachetnego prawodawcy. W razie niesubordynacji można dane przywileje cofnąć". Jak pisze dalej Bińczycka (2001: 613): „nie można zatem z gestem pobłażliwości poklepywać dzieci i młodzież po ramieniu, dając jakby do zrozumienia, że – my wam zadeklarujemy, nadamy prawo do wypowiadania własnych sądów, własnych opinii, ale po co nam te wasze sądy? Zatrzymajcie je sobie na później, kiedy jako dorosłych będzie was ktoś o nie pytał. Tymczasem znajcie swoje miejsce w szeregu". Z moich obserwacji wynika, że nauczyciel języków obcych znający teoretyczne przesłanki koncepcji autonomicznego uczenia się często mimo wszystko przyjmuje postawę nadrzędną. Z pozycji swej władzy daje uczniom przywileje i prawa: co prawda inne, w większym zakresie niż na tradycyjnych lekcjach, jednak zbyt często oczekuje za nie wdzięczności i gotowy jest prawa te cofnąć, gdy tylko wystąpią trudności ze strony uczniów, gdy w jego oczach wolności swej zaczną nadużywać. Pojawia się pytanie, czy taki nauczyciel może rzeczywiście wesprzeć autonomię swych uczniów.

Nauczyciel w koncepcji autonomicznego uczenia się daje impulsy, doradza, stwarza możliwości swobodnego działania uczniów, tak by stopniowo przejmowali odpowiedzialność za własne działania, obserwuje. Nauczyciel nie wychowuje, nie naucza, ale pomaga uczniowi w poznaniu samego siebie i rozwinięciu w pełni jego autonomii (por. Karpeta-Peć 2001: 279). Korczak mówi o wychowawcy-przewodniku. Jego rozważania, zawarte w „Prawie dziecka do szacunku", można specyficznie zinterpretować w kontekście roli nauczyciela na lekcji języka obcego. Korczak (1984: 77) pisze: „Dziecko jest cudzoziemcem. Nie rozumie języka, nie

zna kierunku (...), nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie".

4. Wnioski

W latach trzydziestych Dom Sierot odwiedził Jean Piaget. Pisząc o tym później, podkreślił odwagę Korczaka „zaufać dzieciom i młodzieży (...), aż do przekazania w ich ręce spaw dyscypliny i powierzenia jednostkom najtrudniejszych zadań związanych z bardzo dużą odpowiedzialnością" (Piaget 1977, cyt. za Okoniem 2000: 274; por. także Lewin 1984: 23). Tak postrzegam rolę współczesnego nauczyciela. Tylko nauczyciel mający odwagę zaufać uczniom jest w stanie przekazać w ich ręce sprawy decydowania o treściach, celach, sposobach, tempie uczenia się, kolejności wykonywania zadań i innych zagadnieniach należących do autonomicznego uczenia się. Nauczyciel pragnący wspierać rozwój autonomii swoich uczniów będzie prowadzić ich, jak przytoczyłam we wstępie, nie najłatwiejszą, ale najpiękniejszą drogą.

Na podstawie dotychczasowych rozważań wysnułam następujące wnioski:

- Przedstawione wybrane aspekty pedagogiki Janusza Korczaka wykazują duże podobieństwo w stosunku do aktualnej koncepcji autonomicznego uczenia się.
- Najważniejsze przesłanie Korczaka dotyczące miłości wychowawcy do osoby dziecka, które jest–a nie–staje się–człowiekiem, jest w koncepcji autonomicznego uczenia się akceptowaniem przez nauczyciela OSOBY ucznia, jego świata: zainteresowań, potrzeb, chęci, emocji, postawy, doświadczeń, zdolności.
- W koncepcji autonomicznego uczenia się nauczyciel pełni często rolę korczakowskiego wychowawcy-przewodnika.

Pedagogika Janusza Korczaka stanowi zatem jedną z podstaw pedagogicznych dla koncepcji autonomicznego uczenia się. Obok koncepcji pedagogicznych Marii Montessori, Celestina Freineta czy Johna Deweya, pedagogika korczakowska pozwala dostrzec autonomię ucznia w szerszym zakresie.

Niniejsze rozważania pragnę zamknąć postulatem Korczaka, zawartym w utworze „Jak kochać dziecko". Postulat ten ma szczególny wymiar w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych w oparciu o koncepcję autonomicznego uczenia się: „Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności (...)" (Korczak 1984: 131, podkreślenie autorki).

Bibliografia:

Bińczycka, J.
2001 „Korczakowska pedagogika emancypacyjna", w: B. Śliwerski (red.), 609-614.
Bińczycka, J. (red.)
2000 Humaniści o prawach dziecka. Kraków: Impuls.
Karpeta-Peć, B.
2001 „Alternatywne formy uczenia się w świetle koncepcji autonomicznego uczenia się", w: B. Śliwerski (red.), 273-289.
Korczak, J.
1984 „Prawo dziecka do szacunku", w: J. Korczak 1984, 61-88.
1984 „Jak kochać dziecko", w: J. Korczak 1984, 91-384.
1984 „Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą. Modlitwa wychowawcy", w: J. Korczak 1986, 286.
1984 Pisma wybrane. Tom I. Warszawa: Nasza Księgarnia.
1986 Pisma wybrane. Tom IV. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Lewin, A.
1984 „Wprowadzenie do pierwszego wydania. O spuściźnie pedagogicznej Janusza Korczaka", w: Korczak 1984, 7-53.
Lewin, A.
2000 „Korczak niedosłyszany", w: J. Bińczycka (red.), 29-35.
Little, D. – L. Dam
2002 „JALT98 special guest speakers. Learner autonomy: What and why?", (http://language.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/nov/littledam.html) (18-10-02).
Okoń, W.
2000 „Janusz Korczak – pedagog heroiczny", w: W. Okoń, 248-281.
Okoń, W.
2000 Wizerunki sławnych pedagogów polskich. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Piaget, J
1977 Dokąd zmierza edukacja. Warszawa:
Śliwerski, B.(red.)
2001 Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI w. Kraków: Impuls.
Smolińska-Theiss, B.
2002 „Pedagogika dzieciństwa", wykład w ramach fakultetu „Śladami Korczaka", Semestr zimowy 2002. (www.janusz-korczak.de/korczak_paedagogik.html) (01-02-01).

Agnieszka Ślęzak-Świat
Uniwersytet Śląski
I LO im. J. Smolenia w Bytomiu

Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych

Tematem niniejszego artykułu jest koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka, czyli pomysł sądu dziecięcego i traktowanie dzieci poważnie oraz zastosowanie tej koncepcji we współczesnej dydaktyce języków obcych. Credo pedagogiczne, któremu Korczak został wierny do końca życia brzmiało: „Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi, tak, ludźmi są, a nie lalkami... W duszy ich są zarodki wszystkich myśli i uczuć, które posiadamy" (Falkowska 1983: 10).

Właśnie to credo jest wyznacznikiem nauczyciela rozwijającego autonomię ucznia, ponieważ mówi, że najważniejsze jest to, by traktować dzieci i młodzież jako pełnowartościowych ludzi, z szacunkiem, uznając ich ogólnoludzkie i specyficzne prawa, co w konsekwencji ukształtuje ich osobowość.

Uważam, że trzeba przybliżyć postać Janusza Korczaka przyszłym wychowawcom i nauczycielom oraz zaszczepić im to, co w jego osobowości było najważniejsze – umiłowanie dzieci i pracy z nimi. Obcowanie z dziećmi daje radość i głębokie przeżycia. Kto nie znajduje zadowolenia w pracy z dziećmi nigdy nie będzie dobrym nauczycielem.

Janusz Korczak wiele lat temu wykazał, że nauczyciel oprócz warsztatu dydaktycznego musi mieć rozległą wiedzę dotyczącą zagadnień pedagogiki i psychologii. Sam natomiast podkreślał, że nie daje on gotowych recept na wychowanie, ponieważ nauczyciel nie może korzystać ze schematów, ale musi budzić własną czujną myśl pedagogiczną. Stale podkreślał, że każdy sam musi zdobyć swoje doświadczenie, wypracować swoje credo wychowawcze w trudzie i bólu.

Korczak traktował uznanie i pochwałę jako najlepszy środek pedagogiczny ponieważ autonomia rozwija się na podłożu zaufania, spokoju oraz w atmosferze

życzliwości nauczyciela. Wyznawał zasadę pedagogiczną, że wychowawca nie powinien się wywyższać ponad dziecko – stosował tę samą regułę w odniesieniu do swoich współpracowników. Nie stawiał dzieciom takich wymagań, jakich nie postawiłby sobie. Osobiście uważam, że każdy nauczyciel powinien przed podjęciem pracy z dziećmi, z młodzieżą wypracować własne credo pedagogiczne, myśl przewodnią swojej pracy. Nie tylko koncentrować się na dostępnych technikach nauczania, ale przesłaniu, które chciałby przekazać tym, z którymi będzie pracować – Korczak pisze: „Nauczyciel ma otwierać tysiące oczu" (Barszczewska 1989 :149) – czyli rozwijać wielce wartościowy świat emocji uczniów, ponieważ od nauczania suchej precyzyjnej wiedzy będą komputery, i nic tego postępu nie powstrzyma, ale nic też nie zastąpi kontaktu człowieka z człowiekiem i umiejętności znalezienia się w grupie ludzi. Dlatego właśnie wychowanie i kształcenie w uczniach zdolności interpersonalnych będzie tym co powinno odróżniać nauczyciela od programu komputerowego, który będzie pod każdym względem doskonały, ale będzie pozbawiony emocji, nie będzie reagował na relacje między uczniami, ani na relacje z nauczycielem. Metoda, którą nauczyciel uczy to program, nauczyciel natomiast to serce, to mózg, to kontakt interpersonalny.

Korczak miał bardzo wiele do powiedzenia dzieciom, a jednocześnie zmierzał do tego, by przekazywały mu one własne, prawdziwe, szczere informacje o swoich problemach, odczuciach, trudnościach. W ten sposób dokonywało się sprzężenie zwrotne, dzięki któremu Korczak lepiej rozumiał potrzeby dzieci.

Wprowadził nowy typ wypowiedzi, nowy sposób porozumiewania się z dziećmi, nie mający nic wspólnego z niesławnymi tradycjami mentorstwa i wyższości okazywanej przez dorosłych. Wypowiedzi Korczaka miały charakter rzeczowy, otwarty i partnerski. Uświadamiały dzieciom, jakie mogą być skutki ich różnych nieprzemyślanych zachowań i jednocześnie zachęcały do pracy nad sobą. To jest sposób w jaki powinno się pracować z uczniami i studentami Praktyka powinna przewyższać teorię. Korczak uważał także, że nauczyciel musi być trochę aktorem. Musi umieć zagrać przed dziećmi potrzebną w danej chwili rolę. Trzeba nauczyć przyszłych nauczycieli elastyczności i otwartości. To są cechy, które czynią ten zawód trudnym. I dlatego nauczyciel musi przygotowując się do tego zawodu poświęcać taką samą ilość godzin pedagogice jak i psychologii. Kształtowanie autonomii ucznia nie sprowadza się bowiem tyko do prostej techniki, której można się nauczyć podczas kursu metodyki. Ona rodzi się sama z siebie, jeśli tylko nauczyciel ją posiada (jest ona stabilnym system wartości nauczyciela).

Korczak podkreśla, że momentem krytycznym dla kształtowania autonomii jest okres dojrzewania, który nie jest tylko okresem dojrzewania płciowego, lecz jest także okresem wyszukiwania celu w życiu. „Zrazu nieświadome, mgliste dążenie do poznania i kochania wybucha później z całą siłą. Rodzą się zmysły, z nimi rodzi się drażliwość, nieśmiałość, pojawia się niepokój zamiast tęskno-

ty, przestrach zamiast marzenia i gorączkowa chęć uczepienia się kogoś silnego, doświadczonego będącego powiernikiem i doradcą" (Falkowska 1983: 36). Jeśli dziecko czuje się przy kimś bezpiecznie i ufnie to nie ma się przeciw czemu buntować. Nauczyciel musi być z natury swojej tego rodzaju osobą.

Jeżeli prywatne firmy mają prawo przeprowadzać testy psychologiczne sprawdzające przyszłych pracowników czy są przydatni na dane stanowisko to dlaczego nie wprowadzić testów psychologicznych sprawdzających przydatność do pracy z dziećmi przyszłych kandydatów na nauczycieli. Ludzi, którzy będą pracować z najbardziej wartościowym kapitałem. Testy takie powinny być przeprowadzane na początku studiów i po każdym roku. Te na początku miałyby mieć za zadanie określenie natury, przydatności przyszłego nauczyciela. Natomiast po każdym roku studiów pomagałyby studentom zdać sobie sprawę z problemów, nad jakimi powinni pracować doskonaląc własnego siebie. „Notowanie obserwacji i spostrzeżeń z własnej pracy jest dla nauczyciela bardzo ważne" – uważa Korczak (Barszczewska 1983: 170), bo daje możliwość wypracowania dobrej dla siebie techniki, która jest dopasowana do cech indywidualnych.

Prawdą oczywistą jest to, że nie ma rzeczy nieważnych skoro nas dotyczą. Ale czy oczywistym dla nauczyciela jest to, że nie ma rzeczy nieważnych skoro dotyczą jego uczniów? To co dla nas jest nieważne, dla dziecka jest bardzo ważne i musimy umieć to uszanować. Z pedagogicznego punktu widzenia są to prawdy oczywiste, ale dlaczego właściwie tak się dzieje, że tak mało ludzi do tych prawd się odnosi. Dla przykładu, „karanie dziecka, że się spóźniło do szkoły, gdy nauczyciel bezkarnie się spóźniał – to łajdactwo" zdaniem Korczaka. „A takich łajdactw popełniamy tysiące. Groźba, drwina, zaczepka, fałsz, nie dotrzymana obietnica, lekceważenie, kłamliwy frazes – a cóż jest z paskudztw życia, czym byśmy nie deprawowali duszy dziecięcej?" (Falkowska 1983: 65).

Nauczyciel musi więc starać się wyzbyć mentorstwa i wyższości okazywanej uczniom. W istocie rzeczy zawsze musi to być dialog, wymiana poglądów, szukanie prawdy o tym co człowieka otacza oraz właściwego miejsca wśród ludzi. Podkreślić należy także, że pozorna dobroć nauczyciela jest często lekkomyślnością, brakiem rozwagi, bezmyślnością nawet. Nauczyciel musi być stanowczy i konsekwentny – są to cechy, które są sprawdzalne na testach psychologicznych. Testy psychologiczne nie mają być nastawione na znalezienie ludzi którzy twierdzą, że kochają młodzież tylko na ludzi konsekwentnych z dobrze ustalonymi wartościami, i umiejących panować nad swoimi emocjami. Nauczyciel musi być surowy, ale nie mściwy i złośliwy, musi być człowiekiem doskonalącym się ciągle. Korczak pisze: „Pan był dzisiaj taki zły. Bo niedomaga, bo niewyspany, bo troska materialna, niepowodzenie rodzinne, bo przykrość służbowa. Zły humor wychowawcy krzywdzi, szkodzi, utrudnia szczere porozumienie na przyszłość. Może przyszłość da nam nieszkodliwy środek dla utrzymania dobrego samopoczucia na dowolny przeciąg

czasu. Nadprogramowy papieros, wypalony na intencję godziny szkolnej, jest wyrazem tęsknoty do tego nieznanego dziś środka. Więc radźmy, a miejmy odwagę przyznać, że jest źle, nie oszukujmy dzieci, ani siebie" (Falkowska1983: 62).

Stąd też paradoksalnie wychowawca musi i powinien mieć faworytów, nie może udawać, że ich nie ma, gdyż zaprzeczy tym ludzkiej naturalnej skłonności do faworyzowania, a tym stanie się mało wiarygodny. Wychowawca nie ma ani potrzeby, ani możności ukrywania faktu tego przed faworytami i ich towarzyszami. „Wychowawca ma nie tylko prawo, ale i obowiązek wyróżniania miłych mu wychowanków"(Falkowska 1983: 56).

Autonomia nie może być podtrzymywana kosztem dyscypliny oraz innych wychowanków. Tym samym uczymy dzieci obserwacji, która przyda się im w ich dalszym życiu. Uczniowie nie mogą traktować nauczyciela przedmiotowo tak jak to się dzisiaj zdarza. Zarówno nauczyciel jak i uczniowie muszą uczyć się empatii, która przyda im się w życiu. Korczak pisze, że: „skarga, kłótnia to walka dzieci słabszych, mniej pewnych siebie. Nie tępię nawet nie gnębię drapieżników. Porozumiawszy się, mogę umiejętnie wyzyskać ich siłę, impet, inicjatywę. Żądam ustępstw jednostki z jej chceń. Mam obowiązek nauczyć, że nie tylko ono jedno" (Falkowska 1983: 79).

Jest to sprzeczność w koncepcji autonomii, ale posługując się skargą, jako materiałem bieżącym, zrozumiałym, cennym, nauczyciel może rozpocząć z dziećmi naukę, jak ustępować sobie wzajemnie, żyć w zgodzie. „Skarga to najgodniejszy człowieka sposób walki. Na wysłuchanie skargi potrzebny jest czas" (Falkowska 1983: 79).

Dla nauczyciela niezbędna jest cierpliwość, miłość, pomysłowość, takt i wytrwałość. Od dziecka Korczak domagał się maksimum obowiązkowości i dyscypliny. Nie poddawał się panowaniu dziecka, a tym bardziej nie dał się przez nie terroryzować. Jeżeli wymagała tego organizacja życia zespołowego, działał zdecydowanie i surowo. Kiedy napotykał na złą wolę ze strony dziecka, wtedy nie powstrzymywał się od uderzania go po łapach. Prawda, po takim występku sam siebie zaraz podawał do sądu dziecięcego.

Przyszły nauczyciel musi mieć możliwość nauczenia się kontroli emocjonalnej ponieważ będzie on musiał pomagać uczniom radzić sobie ze złością. Bardzo dobra jest seria lekcji, które ułatwią uczniom zrozumieć procesy zachodzące w ich zachowaniu, i schematy jakim te zachowania są podporządkowane. Lekcje mogą być opracowywane na podstawie testów psychologicznych, które oprócz tego, że wzbogacą słownictwo uczniów, nauczą pewnych zasad rządzących naszym zachowaniem.

Dobrym sposobem na wprowadzanie autonomii jest spisanie przed rozpoczęciem nauki deklaracji czego i jak się chcą nauczyć. Muszą być świadomi tego, co chcą osiągnąć. Nauczyciel ma wtedy gotowe narzędzie, którego może

użyć widząc, że uczeń traci motywację. Uczeń pisząc czego chce i jak chce się uczyć przyczynia się do świadomego kształtowania swojej autonomii i musimy go w tym wspierać i zachęcać. Autonomia ucznia musi coś wnosić do lekcji. Nie może być destrukcyjna. Nauczyciel musi oczekiwać informacji zwrotnej od uczniów umożliwiającej mu kierowanie procesem wychowawczym i nauczaniem.

Nauczyciel nie może robić wrażenia, że wszystko wie. Korczak pisze, że: „są dorośli, którzy udają, że wiedzą wszystko. Są zarozumiałe dzieci i zarozumiali dorośli ludzie. Zdaje im się, że wstyd nie wiedzieć, nie rozumieć albo nie pamiętać. Lekceważą dzieci i dają krótkie i wykrętne odpowiedzi. Bo myślą, że dla dziecka i tak będzie dosyć. Zamiast powiedzieć: 'Nie wiem, sam wiem tylko trochę i niedokładnie" (Falkowska 1983: 154).

Korzystając z cennych doświadczeń Korczaka starałam się wykazać, że nauczyciel języka ma szczególnie rozległe możliwości stworzenia uczniom sposobności wypowiedzenia się i w konsekwencji stanowienia o sobie. Jednak musimy sobie uświadomić, że nauczyciel, który chce zmobilizować ucznia do stanowienia o sobie, czyli tworzenia własnej autonomii musi sam posiadać własną stabilną autonomię rozumianą jako ułożony system wartości, wiedzę i motywację do pracy z drugim człowiekiem – uczniem. Posiadanie takiej autonomii i motywacji zagwarantuje nauczycielowi traktowanie ucznia jako pełnowartościowego człowieka, a to w konsekwencji wpłynie na niego kształtując autonomię.

Musimy pamiętać, że to, co dzieje się w szkole będzie miało wpływ na to jak dziecko będzie się zachowywać w pracy i w życiu. Dlatego bardzo ważne jest ustalenie bardzo przejrzystych wytycznych dla swoich uczniów zanim jeszcze zaczniemy ich uczyć języka. „Nikt ci nie pomoże, jeżeli sam nie postanowisz i nie uczynisz tego" (Barszczewska 1983: 235) – pisze Korczak. O tym muszą wiedzieć studenci, nauczyciele i uczniowie. Bez tego nie ma mowy o autonomii. Nauczyciel mający przez godzinę 30 lub 15 uczniów jednemu może poświęcić 1-2 minuty każdemu z osobna. Tam korzystać może tylko ten, który chce słuchać i może rozumieć. Bardzo ważne, więc jest pozytywne wartościowanie emocjonalne procesu nauczania. Uczniowie i nauczyciele muszą pamiętać i rozumieć, że autonomią jest chęć poznawania i szukania własnej drogi.

Bibliografia:

Barszczewska, L.
1989 Wspomnienia o Januszu Korczaku. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Dębnicki, K.
1985 Korczak z bliska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
Falkowska, M.
1983 Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. T. II Warszawa: Nasza Księgarnia.
Korczak, J.
1984 Pamiętnik. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

PROJEKTY BADAWCZE

Magdalena Aleksandrzak
Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, UAM Poznań

Metodologia *action research* w badaniach nad autonomią ucznia

1. Charakterystyka badań w działaniu

Wybór metodologii odpowiadającej problematyce badań oraz właściwe zaplanowanie scenariusza czynności badawczych i dostosowanie technik zbierania danych mają decydujące znaczenie w kwestii prawidłowego przebiegu badań i wiarygodności uzyskanych wyników. Za metodę szczególnie odpowiadającą zagadnieniom autonomizacji uznać można badania określane mianem **badań w działaniu** (ang. *action research*), które Cohen i Manion (1996: 186) definiują jako wprowadzenie na niewielką skalę interwencji dydaktycznej w funkcjonowanie niezbyt licznej populacji uczących się oraz zbadanie efektów tej interwencji. Poprzez skupienie na procesach i znaczeniu zachodzących zmian w trakcie ich następowania badanie w działaniu umożliwia zatem uchwycenie dynamiki badanych zjawisk. Do głównych cech wyróżniających badania tego typu zaliczyć można ponadto (Prokop i Wiśniewska 2002: 110):

1. Osadzenie w konkretnym kontekście instytucjonalnym, edukacyjnym i dydaktycznym.
2. Ukierunkowanie na rozwiązanie lub przebadanie wybranego problemu w ściśle określonym kontekście.
3. Uczestniczący charakter badania – badacze są jednocześnie nauczającymi, którzy osobiście prowadzą zajęcia dydaktyczne.
4. Ciągłe monitorowanie postępowania badawczego, które umożliwia wprowadzanie stosownych modyfikacji procedur i narzędzi w trakcie prowadzenia badań wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami procesu badawczego i dydaktycznego.

5. Ukierunkowanie na ulepszanie osobistej praktyki dydaktycznej nauczyciela-badacza.
6. Równoległe prowadzenie badań o zbliżonej lub uzupełniającej się problematyce przez zespół badawczy (Wilczyńska 2002).

Charakter badania w działaniu wskazuje na konieczność pewnej modyfikacji tradycyjnej relacji dydaktycznej. Podwójna rola nauczyciela – badacza oznacza bowiem nowy układ dydaktyczny, w którym uczący się funkcjonują także jako grupa poddawana badaniu. Sytuacja taka wymaga podjęcia rozważań natury etycznej i odpowiedzi na pytania:

Czy powinnam poinformować studentów o prowadzonym badaniu?
Czy mam prawo na nich „eksperymentować"?
Jak mam zareagować, jeśli studenci odmówią uczestnictwa w badaniu?
Czy powinnam informować innych nauczycieli o swoich poczynaniach?
Czy wolno mi wykorzystywać fragmenty ustnych lub pisemnych wypowiedzi badanych osób?

Kwestie powyższe powinny być każdorazowo rozważane z uwzględnieniem specyfiki konkretnej sytuacji dydaktycznej i badawczej. Właściwemu z etycznego punktu widzenia sposobowi rozwiązywania zasygnalizowanych problemów sprzyja zachowanie zasad **odpowiedzialności**, **poufności** i **negocjacji** (Burns 1999: 71). Zasady te powinny dotyczyć także współpracy w ramach badań w działaniu prowadzonych w tandemach lub zespołach badawczych.

2. Etapy prowadzenia badań w działaniu

Badania w działaniu są procedurą złożoną, w której wyróżnić można szereg etapów postępowania. Są one jednak odmiennie definiowane lub ustawiane w różnej sekwencji przez poszczególnych autorów. Ta niejednolitość umożliwia badaczom zachowanie pewnej autonomii w decydowaniu o kolejności podejmowanych działań, a przede wszystkim dostosowanie ich charakteru do specyfiki procesu dydaktycznego i jego konkretnego kontekstu.

Kemmis i McTaggart (1988: 10) uważają, że badanie w działaniu następuje poprzez dynamiczny proces, który obejmuje cztery kluczowe „momenty": planowanie, działanie, obserwację i refleksję. Momenty te są fundamentalnymi krokami w przebiegającym spiralnie procesie, w trakcie którego badacze:

a) opracowują plan działań, które mają poprawić aktualną sytuację;
b) podejmują działanie w celu realizacji planu;
c) obserwują efekty działania w kontekście, w którym ono następuje;
d) rozważają obserwowane efekty jako bazę dalszego planowania.

Wstępne określenie obszaru zainteresowania badawczego jest bardzo ważnym etapem badania w działaniu. Decyzja o rozpoczęciu badania zwykle związana jest z problemami i pytaniami osobiście istotnymi dla poszczególnych nauczy-

cieli (Burns 1999). Znaczącą rolę w tym zakresie pełnić mogą konkretne zdarzenia i fakty z praktyki nauczycielskiej, które uwypuklają dany problem lub zjawisko. Nauczający poszukują zatem uzasadnienia i weryfikacji dla wiedzy płynącej z bezpośredniego doświadczenia lub przekonań. Jednym z najczęstszych problemów na etapie identyfikacji i definiowania problemu badawczego jest takie jego ujęcie, by poddawał się badaniom. Zgodnie ze wskazówkami Burns (1999: 55-56) należy zatem: unikać problemów, co do których niewiele można zrobić (zbyt szerokich lub skomplikowanych badawczo), ograniczyć zakres i czas trwania badania oraz skoncentrować się na jednym zagadnieniu. Zasadny wydaje się również wybór takich obszarów badawczych, które odpowiadają osobistym zainteresowaniom podejmującego badanie i konkretnym uwarunkowaniom danej placówki edukacyjnej. Pozwala to bowiem na połączenie pytań badawczych z szerszą problematyką np. związaną z usprawnianiem programów nauczania lub modyfikacją założeń kształceniowych.

Szczegółowy plan postępowania badawczego wytyczają Cohen i Manion (1996: 198-199), wymieniając następujące etapy:

1. Identyfikacja, ewaluacja i zdefiniowanie problemu.
2. Wstępne przedyskutowanie głównego przedmiotu badań oraz ich założeń, celów i kluczowych pojęć.
3. Przegląd literatury przedmiotu.
4. Wprowadzenie modyfikacji wstępnych założeń, sformułowanie hipotez i celów badania.
5. Opracowanie procedury badawczej.
6. Wybór procedury ewaluacyjnej.
7. Wprowadzenie projektu badawczego w życie.

Według Burns (1999: 35) badanie w działaniu dzieli się na etapy określane jako:

1. Rozpoznanie sytuacji.
2. Wstępna identyfikacja głównego problemu.
3. Identyfikacja bliższa i rozpoczęcie przygotowań do badań.
4. Opracowanie planu badań.
5. Gromadzenie danych.
6. Analiza i interpretacja danych.
7. Sformułowanie hipotez badawczych.
8. Wprowadzenie interwencji w postaci zmiany działania dydaktycznego.
9. Obserwacja efektów wprowadzonej interwencji.
10. Prezentacja badania.
11. Opis i upowszechnienie wyników badania.

Burns (1999: 35) stwierdza jednak, że to przykładowe wytyczenie etapów postępowania spełniać powinno tylko rolę pomocniczą. Dopuszczlne są wszelkie

uzasadnione kombinacje poszczególnych faz badania. Zbytnie usystematyzowanie i preskryptywność pozbawia bowiem proces badawczy elementu kreatywnego, który jest istotnym wyróżnikiem badań w działaniu. Wielu innych badaczy (Elliott 1991; Somekh 1993) również podkreśla zdecydowanie, że **elastyczność** jest podstawową cechą badania w działaniu. Wszelkie próby „odgórnego" uporządkowania procedury badawczej i narzucenia jej określonego i ujednoliconego kształtu stoją więc w sprzeczności z jego postulowanym charakterem, który ma odpowiadać nieprzewidywalności sytuacji. Somekh (1993: 29) słusznie sugeruje zatem, że badanie w działaniu powinno być postrzegane i interpretowane przede wszystkim jako złożony proces, który uwzględnia następujące aspekty:

1) **koncentrację** na konkretnej sytuacji społecznej;
2) **współpracę** między osobami bezpośrednio zaangażowanymi w badanie i zewnętrznymi w celu wyboru problemu badawczego, zbierania i analizowania danych;
3) **konstruowanie teorii i wiedzy**, będące efektem analizy zgromadzonych danych;
4) **testowanie teorii i wiedzy** poprzez wprowadzanie zmian w dotychczasowe praktyki i działania;
5) **ewaluację wprowadzonych zmian** przez dalsze postępowanie badawcze prowadzące do weryfikacji teorii i wiedzy, które są następnie testowane w praktyce itd.

3. Techniki zbierania danych

W obrębie procedury badawczej omawianego typu istnieje możliwość wykorzystania rożnorodnych technik i narzędzi, które ogólnie można podzielić na dwie podstawowe kategorie określane jako **techniki obserwacyjne** (ang. *observational techniques*) oraz **techniki nieobserwacyjne** (ang. *non-observational techniques*).

Do najczęściej stosowanych **technik obserwacyjnych** należą (Burns 1999: 79): obserwacja (ang. *observation*), dzienniczek badacza-nauczyciela (ang. *teacher diary*), notatki badawcze (ang. *field notes*), nagrania audio i wideo oraz transkrypcje nagrań.

Obserwacja oznacza regularne i świadome obserwowanie działań i zdarzeń występujących w kontekście badania. Jako technika zbierania danych obserwacja wymaga stosowania odpowiednich procedur, które pozwolą na uznanie zgromadzonego materiału za rzetelną bazę dla formułowania odpowiedzi na pytania badawcze i interpretacji zgłębianych zagadnień. Właściwie pokierowanie obserwacją i zapewnienie jej maksymalnej efektywności jest możliwe dzięki uwzględnieniu następujących zasad postępowania (Burns 1999: 81):

1) skupienie się na obserwowaniu zjawisk związanych z przedmiotem badania;

2) określenie konkretnej lokalizacji miejsca, w którym odbywa się obserwacja;
3) wcześniejsze rozważenie charakteru i specyfiki grupy lub osoby, która ma być obserwowana;
4) rejestrowanie zdarzeń wtedy, gdy następują lub zaraz po ich zakończeniu;
5) zachowanie obiektywizmu i precyzji oraz unikanie sformułowań oceniających;
6) rejestrowanie pełnych zdarzeń w celu uzyskania całościowego obrazu sytuacji;
7) opracowanie indywidualnego systemu rejestrowania spostrzeżeń, który dopasuje się do całego kontekstu obserwacji.

Obserwacja może mieć dwojaki charakter. **Obserwacja uczestnicząca** (ang. *participant observation*), częściej stosowana w badaniach w działaniu, polega na zbieraniu danych w sytuacjach dydaktycznych, w których badacz jest równocześnie osobą nauczającą, a zatem jest częścią naturalnego kontekstu i również podlega obserwacji. Ta podwójna rola wyklucza w zasadzie możliwość sporządzania protokołu obserwacji w trakcie trwania zajęć, dlatego z reguły jest on opracowywany bezpośrednio po ich zakończeniu. Inną konsekwencją wypływającą z charakteru techniki jest fakt, iż umożliwia ona zazwyczaj koncentrację jedynie na wybranych fragmentach komunikacji dydaktycznej (Prokop i Wiśniewska 2002: 119). Ograniczeń takich nie powoduje natomiast **obserwacja nieuczestnicząca** (ang. *non-participant observation*) polegająca na obserwowaniu i rejestrowaniu badanych zjawisk przez osobę, która nie uczestniczy w procesie dydaktycznym. Ta formuła obserwacji realizowana jest przede wszystkim w badaniach zespołowych. Sytuacja taka powoduje jednak często występowanie tzw. **paradoksu badacza** (ang. *observer's paradox*). Obecność osoby z zewnątrz wpływa w tym wypadku na przebieg procesu dydaktycznego, a w efekcie zachowania badanych i charakter interakcji mogą ulec zmianie jakościowej w stosunku do naturalnej sytuacji dydaktycznej i komunikacyjnej. Skutecznym sposobem wyeliminowania paradoksu badacza może być przyzwyczajenie uczestników procesu dydaktycznego do jego obecności już w fazie wstępnej lub przygotowawczej, przed rozpoczęciem badań właściwych.

Istotnym aspektem omawianej techniki jest sporządzenie wspomnianego już protokołu obserwacji. Jedną z opcji jest bieżące robienie notatek dotyczących albo ogółu obserwowanych zjawisk albo jedynie wybranych zdarzeń. Można również wykorzystać przygotowane wcześniej i dostosowane do problematyki badania skale obserwacyjne i listy elementów potencjalnie podlegających obserwacji lub też połączyć powyższe metody w indywidualnie opracowane kombinacje.

Podstawową wartością obserwacji jako techniki badawczej jest to, że otwiera ona nowe płaszczyzny interpretacji dla sytuacji pozornie oczywistych. Pozwala

również zestawić i porównać działania faktycznie podejmowane z aktywnością jedynie postulowaną lub opisywaną. Za główny niedostatek obserwacji uważa się natomiast ograniczony zasięg tej techniki widoczny wyraźnie w trakcie badań wielu aspektów komunikacji dydaktycznej. Obserwacja pozwala na gromadzenie danych odnośnie tych uczących się, którzy faktycznie w komunikacji uczestniczą, czyli osób chętnie zabierających głos, aktywnych lub ekstrawertycznych, co stanowi poważne ograniczenie badawcze (Cohen 1998: 33). Obserwacja nie daje ponadto wglądu w procesy wewnętrzne i takie, które zachodzą głównie na planie umysłowym. Kolejny problem związany jest z osobą badacza-obserwatora, który często podejmuje obserwację „wyposażony" w określone oczekiwania i pomoce w postaci list, zestawień i skal. Mogą one znacząco wpływać na sposób, w jaki badacz postrzega konkretną rzeczywistość dydaktyczną i komunikacyjną.

Oba typy obserwacji wymagają podjęcia decyzji, zwykle determinowanych naturą problemu badawczego, co do częstotliwości i czasu trwania ich prowadzenia. Ważną wskazówką są w tym względzie konkretne cele danej obserwacji. Dodatkowe rejestrowanie obserwowanej sytuacji za pomocą nagrań audio lub wideo pomaga w późniejszej analizie materiału, ale nie jest w stanie zastąpić faktycznej obecności badacza, która spełnia kluczową rolę w procesie gromadzenia i interpretacji danych (Cohen 1998: 32).

Kolejną z technik obserwacyjnych jest **dzienniczek badacza**. Służy on ustaleniu głównych osi obserwacji i gromadzeniu danych pomocnych w konstrukcji poszczególnych narzędzi badawczych. Dzienniczki dostarczają ponadto opisów procesów myślowych towarzyszących kolejnym etapom pracy badawczej. Stopień formalności zapisów i zawartości osobistych refleksji oraz subiektywnych interpretacji uzależniony jest od osobowości i preferencji właściciela dzienniczka. W pracy zespołowej wymiana dzienniczków między partnerami umożliwia negocjację spornych lub budzących wątpliwości aspektów oraz wymianę refleksji. Ten „interakcyjny" charakter dzienniczków ułatwia współpracę i prowadzić może do przeformułowania hipotez i problemów oraz modyfikacji procedury badawczej.

W badaniach prowadzonych indywidualnie funkcję dzienniczka spełniają często **notatki badawcze** (ang. *field notes*). Zawierają one opisy i sprawozdania ze zdarzeń, które miały miejsce w kontekście badania. Przedmiotem notatek są zatem przede wszystkim fakty, dlatego też taki sposób rejestrowania jest zwykle bardziej obiektywny i mniej osobisty niż zapisy w dzienniczkach. Notatki dotyczyć mogą komunikacji niewerbalnej w obrębie badanych zagadnień, warunków zewnętrznych, charakterystycznych cech grupy lub poszczególnych osób, istotnych z punktu widzenia problematyki badawczej, a także być zapisami konkretnych interakcji. Ogólnie rzecz ujmując, informacje zawarte w notatkach ułatwić mają odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych (*co, kto, gdzie, kiedy, jak, dlaczego*) pojawiających się w procesie badawczym.

Techniką bardzo użyteczną, zwłaszcza w przypadku prowadzenia badań komunikacji dydaktycznej, są **nagrania audio i wideo**. Umożliwiają one szczegółowe uchwycenie autentycznych interakcji i dosłownych wypowiedzi. Dostarczają ponadto rzetelnych danych na temat zachowań interakcyjnych, które z różnych przyczyn nie zostały zauważone w trakcie aktualnie zachodzącego procesu dydaktycznego i badawczego. Nagrania umożliwiają rejestrację interakcji odbywającej się równocześnie w kilku grupach lub parach, służyć mogą zarówno jako podstawa refleksji i obserwacji ogólnych, jak i bardziej szczegółowych, ukierunkowanych na rozwiązanie konkretnego problemu badawczego. Ważną kwestią jest zapewnienie odpowiedniej jakości nagrań, która decyduje o ich przydatności w badaniu oraz wcześniejsze przyzwyczajenie osób badanych do obecności sprzętu nagrywającego.

Spostrzeżenia te dotyczą zarówno nagrań audio, jak i wideo pozwalających dodatkowo uchwycić elementy komunikacji niewerbalnej. Ogólnie jednak prowadzenie nagrań wideo jest uznawane za bardziej problematyczne pod względem etycznym niż rejestracja audio (Burns 1999: 95). Uczestnicy badania mogą być łatwo zidentyfikowani, co prowadzić może do złamania zasady poufności w fazie prezentacji wyników badania. Co więcej, obecność sprzętu wideo zakłóca naturalny przebieg komunikacji dydaktycznej w dużo większym stopniu niż nagrywanie audio i może wiązać się ze znaczną zmianą jakościową typowych dotychczas zachowań (Burns 1999). Przyzwyczajenie grupy do sprzętu nagrywającego typu audio następuje szybciej i sprawniej, a technika ta jest zdecydowanie bardziej dostępna dla większości nauczycieli-badaczy. Niemniej jednak nagrania audio często nie pozwalają na identyfikację konkretnych uczestników interakcji dydaktycznej i istotnych elementów kontekstu, które mogą wpływać lub nawet determinować charakter wypowiedzi. Jest to spore utrudnienie z punktu widzenia badań jakościowych. Główną zaletą nagrań obu typów jest natomiast fakt, iż dostarczają one dużej ilości obiektywnych danych. Ich analiza jest jednak czasochłonna, zwłaszcza w przypadku stosowania **transkrypcji** nagranego materiału. Ułatwieniem może być w tej sytuacji transkrybowanie jedynie wybranych fragmentów komunikacji dydaktycznej, które bezpośrednio wiążą się z problemem badawczym (Burns 1999: 99). W transkrypcji ważne jest konsekwentne stosowanie ujednoliconego zapisu, zgodnie z przyjętą formułą kodyfikacji. Transkrypcja jest ponadto bardziej rzetelna, jeśli wykonuje się ją bezpośrednio po zdarzeniu, gdyż pozwala to na uwzględnienie większej ilości szczegółów kontekstu. Przed rozpoczęciem transkrybowania warto wysłuchać całości nagrania, aby uzyskać ogólną orientację co do jego struktury, dynamiki i tematyki.

Do technik obserwacyjnych znacznie mniej popularnych niż powyżej omówione należą **fotografie** oraz **diagramy**, **mapy** i **schematy** przedstawiające wewnętrzną, zarówno społeczną jak i interakcyjną, strukturę danej grupy. O przy-

datności i zastosowaniu tych technik decyduje specyfika problematyki badawczej oraz, w znacznej mierze, możliwości i ograniczenia techniczne, materialne oraz czasowe w ramach badania.

Wśród powszechnie stosowanych **technik nieobserwacyjnych** wymienić należy (Burns 1999: 117): wywiad kwestionariuszowy (ang. *written questionnaire*), wywiad ustny (ang. *oral interview*) i dzienniczek osoby uczącej się (ang. *student diary*).

Wywiad kwestionariuszowy nazywany powszechnie **ankietą** stanowi jedną z najpopularniejszych technik zbierania danych. Ankiety pozwalają na gromadzenie różnorodnych danych na temat faktycznego i postulowanego przebiegu komunikacji dydaktycznej (Prokop i Wiśniewska 2002: 122), a także są dobrym źródłem informacji o opiniach i odczuciach badanych co do zagadnień istotnych w świetle podjętej problematyki badawczej. Ankiety jako materiały pisemne umożliwiają uzyskanie danych od dużej liczby respondentów i nie wymagają stosowania technik wspomagających takich jak nagrywanie czy robienie notatek. Generalnie wyróżnia się trzy główne rodzaje ankiet w zależności od charakteru spodziewanej odpowiedzi:

1) ankiety zamknięte, w których możliwości odpowiedzi ograniczone są przez konstrukcję narzędzia – wypełnienie ankiety polega na wyborze jednej spośród sugerowanych odpowiedzi (zwykle są to odpowiedzi typu: *tak/nie* lub *zgadzam się/nie zgadzam się*);
2) ankiety operujące określoną skalą dostępnych odpowiedzi, spośród których należy wybrać jedną (np. *bardzo/trochę/wcale* lub *zawsze/często/zazwyczaj/czasami /rzadko/nigdy*);
3) ankiety otwarte, w których odpowiedzi nie są z góry ustalone i zależą od indywidualnego ujęcia problemu przez respondenta.

Wykorzystanie i interpretacja ankiet niesie jednak ze sobą pewne trudności związane głównie z (Prokop i Wiśniewska 2002: 122):

a) niejasnością sformułowań w pytaniach i/lub odpowiedziach;
b) ogólnikowym potraktowaniem niektórych zagadnień przez respondentów;
c) brakiem czasu na pogłębioną refleksję nad pytaniem w trakcie wypełniania ankiety, co powodować może pewną przypadkowość odpowiedzi;
d) niechęcią do wyrażania zdecydowanego oporu lub akceptacji wobec poruszanych zagadnień (bardzo rzadki wybór opcji „zdecydowanie tak" i „zdecydowanie nie" w ankietach wymagających wybrania konkretnej odpowiedzi).

Również **wywiad ustny** może odznaczać się brakiem precyzji czy też wieloznacznością wypowiedzi dodatkowo wzmacnianą przez problemy, jakich wielu badanych doświadcza przy opisywaniu swoich odczuć lub stanów wewnętrznych. Zaletą tej formy wywiadu jest natomiast możliwość uchwycenia sposobu relacjo-

nowania zagadnienia, wzbogacająca zebrany materiał badawczy o tzw. elementy przypadkowe, które często nabierają znaczenia w szerszym kontekście (Prokop i Wiśniewska 2002: 122). Wywiady ustne mogą być przeprowadzane zarówno w grupach, jak i indywidualnie oraz z uwzględnieniem różnych kombinacji uczestników procesu dydaktycznego i badawczego (Burns 1999). Chętnie praktykowane nagrywanie wywiadów ustnych pozwala na dokładniejszy wgląd w charakter uzyskanych danych, choć wymaga dodatkowych nakładów pracy związanych z odsłuchiwaniem lub transkrybowaniem wypowiedzi.

Wywiad ustny, podobnie jak ankieta, może posiadać konstrukcję o różnym stopniu otwartości. **Wywiad sterowany** (ang. *structured interview*) składa się z dokładnie zaplanowanych pytań, które są zadawane w ściśle określonej kolejności. Przygotowanie **wywiadu niesterowanego** (ang. *unstuctured interview*) polega na wytyczeniu ogólnej problematyki lub zarysów pytań bez określania ich ścisłej kolejności, na które respondent odpowiada według własnego uznania, decydując o zawartości i długości odpowiedzi. Wywiad taki daje więc sposobność skupienia się na wybranym aspekcie zagadnienia, zgodnie z osobistymi preferencjami i zainteresowaniami respondenta. Kontrola sprawowana przez badacza jest w tym wypadku minimalna. Formę pośrednią stanowi **wywiad półsterowany** (ang. *semi-structured interview*), w którym pytania są tak formułowane, by uzyskać konkretną informację, niemniej jednak kształt odpowiedzi nie jest w żaden sposób określony czy sugerowany.

Ogólnie stwierdzić należy, że ankiety zamknięte i wywiady sterowane często dostarczają odpowiedzi nadmiernie uproszczonych, a zatem ich wartość informacyjna może okazać się dość uboga z punktu widzenia metodologii jakościowej. Warto także podkreslić, iż zbyt precyzyjna instrukcja dołączona do narzędzia (np. wykorzystująca przykłady odpowiedzi na dane pytanie) może do pewnego stopnia determinować wybór odpowiedzi i podważać jego skuteczność oraz obiektywność (Cohen 1998: 28). Wywiady o charakterze półsterowanym i niesterowanym posiadają natomiast tę zaletę, iż umożliwiają badaczowi i respondentom uwzględnienie tematyki, która niekoniecznie została przewidziana w fazie konstruowania narzędzia. Tego typu wywiady dostarczają zwykle większej ilości danych, a ich charakter bywa ponadto wysoce zindywidualizowany. Jest to niewątpliwie zjawisko korzystne w perspektywie badań jakościowych, ale może utrudnić lub niekiedy nawet uniemożliwić generalizowanie. Dane takie mogą być również efektywnie wykorzystywane w identyfikowaniu problemów potencjalnie istotnych w dalszej praktyce dydaktycznej i badawczej.

Innym ważnym aspektem dotyczącym konstrukcji wywiadu jest stopień formalności zawarty w sposobie formułowania pytań i okoliczności zewnętrzne towarzyszące jego przeprowadzaniu. Stopień formalności może być uzależniony od formy pytań, ale również od charakteru relacji między badaczem a respondentem.

Wywiad sterowany może zostać przeprowadzony w przyjacielskiej, nieformalnej atmosferze i odwrotnie, wywiad niesterowany może mieć przebieg bardzo formalny. Zbytnia nieformalność sytuacji może jednak zakłócić przebieg badania, jeśli badaczowi chodzi o uzyskanie danych maksymalnie obiektywnych i odpowiadających konkretnej tematyce, choć sprzyja dobremu samopoczuciu respondentów, którzy wypowiadają się chętnie i szeroko. Wysoki stopień formalności powoduje dla odmiany niechęć do dyskusji u badanych i znacznie ogranicza ilość oraz zakres tematyczny zgromadzonych danych (Cohen 1998: 30).

Za rodzaj wywiadu Burns (1999: 127) uznaje także **dyskusje** prowadzone w trakcie zajęć (ang. *classroom discussions*), które stanowić mogą interesującą alternatywę dla wywiadów indywidualnych lub grupowych. Polegają one na regularnej wymianie poglądów między uczestnikami procesu dydaktycznego na temat jego konkretnych aspektów ważnych w perspektywie prowadzonego badania. Dostarczają one usystematyzowanych tematycznie danych, które są dobrą podstawą dla refleksji, ewaluacji i dalszej diagnozy problemów badawczych i jednocześnie, promując wzajemne zrozumienie i otwartość, pozytywnie wpływają na atmosferę w grupie.

Dzienniczki osób uczących się służą opisywaniu działań uczeniowych i komunikacyjnych oraz związanych z nimi refleksji. Technika ta umożliwia zatem wgląd w sposób postrzegania procesu dydaktycznego przez poszczególne osoby uczące się, co wydaje się jej największą zaletą. Stanowi także źródło wiedzy o zachodzących zmianach i nabywaniu nowych umiejętności. Pewnym utrudnieniem jest jednak fakt, iż prowadzenie dzienniczka wymaga zaangażowania, aktywności i regularności ze strony badanej osoby, co rzadko jest realizowane w praktyce, mimo wstępnych uzgodnień i akceptacji takiej formy pracy. Ponadto zapisy często pozbawione są osobistej refleksji, ograniczając się do relacji faktów lub odwrotnie, przybierają formę refleksji ogólnej, nieukierunkowanej, co znacznie zmniejsza ich wartość i przydatność w badaniu. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrywać można w braku przygotowania badanych do prowadzenia dzienniczka lub też mało precyzyjnej instrukcji ze stronych badacza. Należy jednak podkreslić, iż zbyt dokładne poinstruowanie uczących się mogłoby doprowadzić do sformalizowania zapisów, a tym samym znacznego ograniczenia ich autentyczności (Prokop i Wiśniewska 2002: 123).

Dzienniczki osób uczących się mogą być również prowadzone w formie dialogowej. Funkcje partnera pełni wówczas nauczyciel lub inny uczący się. Interakcyjny charakter dzienniczka sprzyja większej systematyczności w dokonywaniu zapisów ze strony właściciela i wzbogaca sposób postrzegania problemów. Udział osoby nauczającej jako partnera dialogowego często w sposób szczególny motywuje uczących się do regularnego i starannego prowadzenia dzienniczka, którzy fakt uczestnictwa w badaniu traktują jako wyróżnienie i poczuwają się do odpo-

wiedzialności za jego przebieg (Burns 1999: 133). Niestety w praktyce dość często wymiana refleksji w dzienniczku, zamiast autentycznego dialogu, ogranicza się do lakonicznych komentarzy na temat wcześniejszego zapisu.

Do mniej popularnych technik nieobserwacyjnych należą **dokumenty oryginalne** (ang. *documents*) i **biografie** (ang. *life and career histories*) uczniów (Burns 1999: 136-146). Dokumenty obejmują portofolia prac pisemnych uczniów, zapiski lub nagrania, konspekty zajęć, listy, testy i materiały egzaminacyjne. Są one zwykle gromadzone w odniesieniu do konkretnej tematyki, rodzaju dokumentu lub będącej przedmiotem zainteresowania badawczego osoby albo grupy i służą wzbogacaniu wiedzy na temat kontekstu społecznego i instytucjonalnego prowadzonego badania. Z kolei biografie są budowane poprzez wywiady, dyskusje i rozmowy z uczniami, pisemne lub nagrywane sprawozdania lub opisy osobistych przeżyć i doświadczeń. Istotą tej techniki jest uzyskanie dostępu do osobistej wersji wydarzeń z życia ucznia, a jej głównym celem lepsze zrozumienie działań danej osoby i problemów ujawniających się w konkretnej sytuacji dydaktycznej.

3. Ocena zastosowanych technik badawczych

W ramach badań nad rozwijaniem umiejętności samooceny (Aleksandrzak 2002) wykorzystane zostały następujące techniki zbierania danych:

Obserwacja uczestnicząca – zgodnie z metodologią badania w działaniu osoba prowadząca badanie była jednocześnie nauczycielem. Pozwoliło to na wyeliminowanie paradoksu badacza i zapewniło naturalność komunikacji dydaktycznej. Obserwacja prowadzona była w trakcie większości zajęć i obejmowała wybrane aspekty sytuacji dydaktycznej. Protokół obserwacji sporządzany był zwykle po zakończeniu zajęć w oparciu o notatki wykonywane w ich trakcie. Sporą niedogodnością związaną ze stosowaniem tej techniki, zwłaszcza w początkowym okresie prowadzenia badań, była konieczność równoczesnego łączenia funkcji nauczyciela i badacza. Obserwacja była zatem najbardziej skuteczna w momentach pracy studentów w grupach lub parach albo w czasie wykonywania przez nich zadań lub ćwiczeń, które nie wymagały bezpośredniego zaangażowania nauczyciela. Czynnikiem dodatkowo zwiększającym skuteczność obserwacji było również jej ukierunkowanie na konkretne aspekty komunikacji dydaktycznej.

Ankiety – w badaniach wykorzystane zostały ankiety pisemne, które studenci wypełniali w czasie zajęć lub poza nimi. Zastosowano ankiety operujące skalą odpowiedzi i ankiety, w których respondenci wybierali jedną (lub kilka) z możliwych odpowiedzi. Dodatkowo w niektórych ankietach istniała możliwość zaproponowania własnej odpowiedzi lub skomentowania problemu, z której respondenci jednak rzadko korzystali. Jedna spośród przeprowadzonych ankiet miała charakter otwarty, a jej celem było przygotowanie badanych do wywiadu ustnego.

Stanowiła ona modyfikację wprowadzoną w trakcie trwania procesu badawczego. Chodziło mianowicie o stworzenie okoliczności do wcześniejszego zastanowienia się nad problemami poruszanymi w wywiadach ustnych. Miało to zapewnić lepsze zrozumienie zagadnienia przez respondentów i, w efekcie, uzyskanie pełniejszych i bardziej przemyślanych odpowiedzi. Ogólnie rzecz ujmując, ankiety okazały się techniką bardzo użyteczną w przeprowadzonych badanich. Dostarczyły dużej ilości uporządkowanych tematycznie danych, które zgromadzone zostały stosunkowo niewielkim nakładem czasu. Technika ta nie sprzyja jednak pogłębionej refleksji osobistej, na co wskazuje zarówno rzadkie korzystanie przez respondentów z opcji odpowiedzi *inne*, skrótowe potraktowanie fragmentu ankiety zatytułowanego *komentarz własny*, jak i skąpe, a często wręcz lakoniczne odpowiedzi udzielane w ankiecie otwartej. Rozwiązaniem tego problemu mogłoby być wpisanie wypełniania ankiet w ramy pracy własnej studentów, tak, aby indywidualnie decydowali, ile czasu potrzebują na udzielenie odpowiedzi. W praktyce powodowało to jednak częste trudności z wyegzekwowaniem wypełnionej ankiety od respondenta, a zatem zakłócało przebieg procesu badawczego.

Wywiad ustny – w trakcie badań dwukrotnie wykorzystano technikę wywiadu. W ramach badań pośrednich odbyły się indywidualne wywiady niesterowane prowadzone w języku angielskim. Cykl badawczy zamykały natomiast półsterowane wywiady indywidualne przeprowadzone w języku polskim. Modyfikacja ta wynikała z obserwacji dokonanych w czasie pierwszej tury wywiadów (anglojęzycznych) i z uwag zgłaszanych przez samych badanych, którzy często stwierdzali, że trudno im pewne kwestie precyzyjnie wyrażać w języku obcym. Wszystkie wywiady były nagrywane, a ich fragmenty następnie transkrybowane, co znacznie ułatwiło późniejszą analizę. Wywiady spełniły kluczową rolę w przeprowadzonych badaniach ze względu na indywidualny charakter i bogactwo uzyskanych danych. Wywiady niesterowane dostarczyły informacji o bardziej zróżnicowanym charakterze i tematyce. To nieukierunkowanie i pewna dowolność miały jednak zaletę w postaci wskazania lub zarysowania aspektów potencjalnie interesujących lub nieprzewidzianych, co miało istotne znaczenie w dalszym przebiegu procesu badawczego i dydaktycznego. Zastosowanie wywiadu półsterowanego na zakończenie badań było natomiast związane z koniecznością dokonania podsumowania całego cyklu badawczego, czyli doprecyzowania odpowiedzi na pytania badawcze. Wprowadzenie modyfikacji w formie zmiany języka wywiadu na ojczysty oraz wcześniejsze zasygnalizowanie problematyki w ankiecie otwartej wpłynęło zdecydowanie pozytywnie na ilość i jakość uzyskanych danych.

Dyskusje klasowe – zgodnie z interpretacją Burns (1999) dyskusje są formą wywiadu grupowego i jako takie stanowią odrębną technikę zbierania danych. Dyskusje odbywały się głównie w pierwszej fazie badań i służyły identyfikacji

głównych problemów uczeniowych i komunikacyjnych doświadczanych przez studentów oraz wypracowaniu sposobów ich skutecznego przezwyciężania. Ich przedmiotem były ponadto kryteria oceny i samooceny wypowiedzi ustnej, strategie uczenia się oraz efektywność stosowanych technik uczeniowych. Dyskusje, jako płaszczyzna wymiany poglądów lub konfrontacji z poglądami alternatywnymi, okazały się ponadto elementem sprzyjającym pożądanej ewolucji postaw i relacji dydaktycznej. Nagrywanie dyskusji było w wielu wypadkach mało skuteczne ze względu na słabą jakość techniczną uzyskanych nagrań, zwłaszcza w momencie przenoszenia dyskusji ogólnoklasowej na forum poszczególnych grup.

Notatki badawcze – niedogodności związane ze słabą jakością nagrań były częściowo kompensowane dzięki prowadzeniu notatek badawczych. Dotyczyły one tematyki dyskusji, zawierały spostrzeżenia i opinie wygłaszane przez studentów oraz komentarze nauczyciela-badacza. Notatki funkcjonowały ponadto jako technika wspomagająca obserwację oraz dostarczały informacji dotyczących kontekstu konkretnych sytuacji dydaktycznych.

Nagrania audio – nagrywanie audio okazało się techniką niezwykle pożyteczną i efektywną, zwłaszcza w przypadku wywiadów indywidualnych. Dobra jakość utrwalonego materiału zapewniła ciągły i nieograniczony dostęp do danych, ułatwiając tym samym analizę i umożliwiając ***transkrypcję*** wybranych fragmentów. Nagrywane były ponadto dyskusje klasowe i grupowe oraz interakcje wykorzystywane następnie przez studentów dla celów korekty wzajemnej i samooceny.

Dokumenty oryginalne – w przeprowadzonym badaniu za dokumenty oryginalne uznać należy pisemne raporty samooceny oraz wzajemnej korekty koleżeńskiej i arkusze samooceny w formie ankiet. Sporządzane samodzielnie przez studentów stanowią osobisty zapis wykorzystania techniki i umożliwiają analizę rozwoju umiejętności autoewaluacyjnych poszczególnych osób. Wykorzystanie dokumentów w badaniu wynikało więc przede wszystkim ze specyfiki i charakteru podjętej problematyki badawczej.

Bibliografia:

Aleksandrzak M.
2002 „Rozwijanie umiejętności samooceny", w: W. Wilczyńska (red.), 257-271.
Burns A.
1999 Collaborative action research for English teachers. Cambridge: CUP.
Cohen A.
1998 Strategies in learning and using a second language. London and New York: Longman.
Cohen L. – L. Manion
1996 Research methods in education. London and New York: Routledge.

Edge J. – K. Richards (red.)
1993 Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann
Elliott J.
1991 Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.
Kemmis S. – R. McTaggart
1988 The action research planner. Geelong: Deakin University Press.
Prokop I. – D. Wiśniewska
2002 „Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie", w: W. Wilczyńska (red.), 109-128.
Somekh B.
1993 „Quality in educational research – the contribution of classroom teachers", w: J. Edge – K. Richards (red.), 27-37.
Wilczyńska W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Agnieszka Nowicka
Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, UAM Poznań

Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym

1. Czym jest analiza konwersacyjna?

Metodologiczne pytania badawcze niniejszego artykułu wyłoniły się w toku prowadzonych przeze mnie badań dyskusji studentów Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Trwające ponad rok badania właściwe dotyczyły możliwości rozwijania samodzielności studentów w zakresie negocjowania w dyskusji argumentacyjnej w języku angielskim (Nowicka 2002a i b)[1].

Podstawową metodą badawczą, w ramach badania w działaniu, stała się analiza konwersacyjna (AK). Jest ona jakościową metodą badania komunikacji ustnej, wywodząca się z tradycji fenomenologicznej i etnograficznej oraz należącą do tradycji konstruktywistycznej. Kluczowym pojęciem AK jest pytanie o intersubiektywność, czyli sposoby wytwarzania wspólnego rozumienia świata przez uczestników interakcji i osiągania zgody co do znaczeń. AK jest osadzona w badaniu mikrodziałań komunikacyjnych w ich kontekście komunikacyjnym i w oparciu o nagrania audio i video interakcji oraz ich szczegółowe transkrypcje[2].

Przyjmuje się, że rozmowa w interakcji jest w głęboko i systematycznie uporządkowana. Celem AK jest badanie, w jakiego typu sekwencje układają się wypowiedzi rozmówców, w jaki sposób interpretują oni wzajemnie swoje wypowiedzi i jak na nie odpowiadają, odwołując się do uwewnętrznionych procedur

[1] Bardzo dziękuję profesor Weronice Wilczyńskiej oraz Izabeli Orchowskiej za wnikliwe uwagi dotyczące pierwszej wersji referatu.

[2] Więcej informacji nt. metodologii AK można znaleźć np. w Have (1999), Hutchby i Wooffitt (1998) lub Have (1994).

rozumowania i budowania znaczeń. Interpretacja sensu odbywa się w kontekście sekwencyjnym, co oznacza, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Dlatego też istotna jest perspektywa słuchacza, interpretującego wypowiedź pierwszego rozmówcy (Garfinkel 1967; Dobrzański 1999).

2. Uzasadnienie wyboru analizy konwersacyjnej do badania kompetencji negocjacyjnej uczących się

AK zajmuje się analizą rozmowy, którą traktuje jako podstawową formę komunikacji społecznej. Jest więc ona opisem rzeczywistości społecznej, ale także metodą jej interpretacji, formułującą twierdzenia w zakresie bazowej w ujęciu AK kompetencji interakcyjnej rodzimych użytkowników języka. Ponieważ kompetencja komunikacyjna (KK) jest głównym celem uczenia się języka obcego, wszelkie metody badania komunikacji ustnej, a w szczególności AK, dysponująca rozbudowanym aparatem pojęciowo-badawczym, stanowią obiekt zainteresowania glottodydaktyków (zob. Markee 2000). Badacze (Dakowska 1997: 102-106) podkreślają konieczność pogłębiania modeli komunikacji w kognitywnych koncepcjach przyswajania języka obcego. Jednak relacja pomiędzy językoznawczymi badaniami komunikacji ustnej a procesami glottodydaktycznymi jest relacją problemową, w której należy uzgadniać wzajemne cele i perspektywy. Dlatego też stosując AK w badaniach glottodydaktycznych, należy postawić następujące główne pytanie:

PG. W jaki sposób AK jest w stanie uchwycić zmiany kompetencji negocjacyjnej (KN) uczących się j. obcego w jej indywidualnym wymiarze, w szczególności kompetencji interakcyjnej i dyskursywnej?

Żeby odpowiedzieć na to pytanie odwołam się do modelu rozwoju KK (Wilczyńska 2002a), wg. którego KK rozwija się poprzez autonomizację osoby uczącej się, a więc przez:

a) zmianę relacji dydaktycznej na bardziej autonomizującą;
b) zmianę postaw, sprawności i strategii, a także działań wyznaczających KK;
c) rozwijanie świadomości komunikacyjnej i uczeniowej, a także wrażliwości językowo-komunikacyjnej (Wilczyńska 2002b);
d) kształtowanie indywidualnego stylu komunikacyjno-uczeniowego (Kasper 1997; Górecka et al. 2002).

Problem polega na tym, w jaki sposób i w jakim stopniu AK jest w stanie zbadać wyżej wymienione procesy i być może je przedefiniować lub zweryfikować. Można traktować AK jedynie jako zestaw narzędzi do zbierania danych dla zbadania kompetencji negocjacyjnej i abstrahować od jej założeń. Jednak uważam, że sposoby interpretacji komunikacji przez AK, nacisk na interaktywność, jej model komunikacyjny, można wykorzystać także do pogłębiania pojęć takich

jak: komunikacja[3], działanie komunikacyjne, relacja i rola, a także świadomość metakomunikacyjna. Reasumując, celem AK w badaniu procesów glottodydaktycznych, jest zarówno rozszerzanie spektrum interpretacyjnego samej AK, jak i badań KK w bardziej kognitywnych ujęciach.

2.1. Czym jest samodzielność komunikacyjna? Co uzasadnia wybór analizy konwersacyjnej do badania samodzielności komunikacyjnej uczących się?

Kompetencja negocjacyjna jest pojęciem dość trudno obserwowalnym, którego operacjonalizacja w badaniach zależy w dużej mierze od wyboru narzędzia badawczego, dlatego posługując się AK i obserwując działania komunikacyjne uczących się, sformułowałam pojęcie samodzielności komunikacyjnej. W zakresie negocjowania, w dyskusji jest to umiejętność osiągania celów argumentacyjnych, negocjowania problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych oraz aktywnego współtworzenia relacji i wywierania wpływu na przebieg dyskusji, czyli jej kontrolowania. Celem rozwijania KN jest pogłębienie sprawności dyskursywno-kognitywnej w języku obcym, czyli przejęcie kontroli nad komunikacją i jednym z jej kluczowych aspektów, czyli negocjowaniem. Przy założeniu jedności komunikacji i uczenia się, przekładać się to powinno także na przejęcie szerszej kontroli nad procesem własnego uczenia się. Samodzielność jest odpowiednikiem złożonego pojęcia KN, obserwowalnym na poziomie dyskursu za pomocą narzędzi badawczych AK. To co jest widoczne czy obserwowalne w KN to właśnie samodzielność komunikacyjna, przejawiająca się w działaniach negocjacyjnych. Samodzielność jest wyrazem postaw autonomizujących i rozwijanych na ich gruncie ogólnych umiejętności komunikacyjnych, a w przypadku omawianego tu badania, sprawności negocjowania. Samodzielność będzie tu rozumiana jako przeciwieństwo uzależnienia komunikacyjnego i dydaktycznego. Przejawia się ona w kontroli i ocenianiu komunikacji, oraz własnego uczenia się. Kontrola i ocena, z kolei wyznaczają w dużej mierze świadomość metakomunikacyjną. Rozwijanie takiej świadomości prowadzi do samodzielności komunikacyjnej.

Badania wskazują, że samodzielność rozwija się wraz z przeformułowaniem relacji komunikacyjnej (zob. 2.3). W tradycyjnej relacji dydaktycznej kontrola i ocena działań interpretowane są przez uczestników interakcji jako czynniki zewnętrzne regulujące działanie osoby w większym stopniu niż ocena i kontrola wewnętrzna. Zmiana relacji w kontekście niniejszego badania polega więc na rozwijaniu autokontroli i samooceny własnych działań przez rozmówcę w języku obcym, co idzie w parze ze wzmocnieniem intencjonalności własnych poczynań jako sprawczego podmiotu.

[3] Obszerniejsza dyskusja na ten temat w Wagner (1996).

2.2. Działanie negocjacyjne

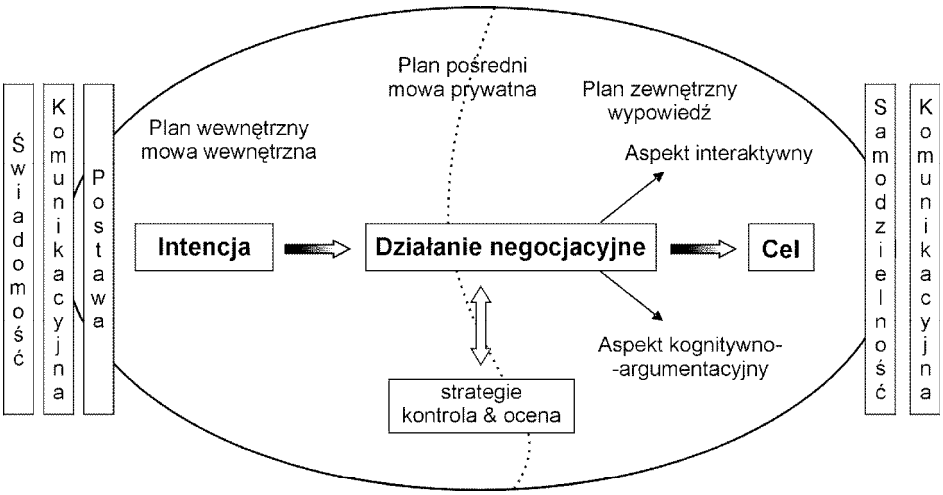
PS. 1. W jaki sposób AK pogłębia pojęcie działania negocjacyjnego jako obiektu uczenia się?

Obiektem uczenia się w moim badaniu stały się działania negocjacyjne. Są one jednocześnie działaniem komunikacyjnym, jak i złożonym obiektem uczenia się. W odróżnieniu jednak od obiektów gramatyczno-leksykalnych w tradycjach uczenia języka obcego rzadko funkcjonują one jako osobny przedmiot uczenia się.

Działanie komunikacyjne jest procesem obserwowalnym w dużej części na powierzchni dyskursu i uzależnionym o bieżącego kontekstu sekwencyjnego, czyli wypowiedzi innych rozmówców wpływających na działania danej osoby. Plan wypowiedzi, działania komunikacyjnego jest najbardziej zewnętrznym planem, w którym aktualizuje się KN. AK pozwala precyzyjniej określić interakcyjno-społeczny, operacyjny aspekt KN, który innym perspektywom badawczym (np. kognitywnej, teorii aktów mownych) trudno byłoby określić. Schemat 1 przedstawia proces i kontekst tworzenia działania negocjacyjnego, a także jego fazy, charakter i związki z takimi pojęciami jak świadomość i samodzielność komunikacyjna. Zgodnie z koncepcją działania mownego Wygotskiego (1971), przechodzenia od myśli do słowa, tworzenie ukierunkowanego dialogowo działania komunikacyjnego odbywa się w 3 planach, a mianowicie mowy wewnętrznej, mowy prywatnej i wypowiedzi. Działanie ma charakter intencjonalny, celowy i świadomy, więc podlega strategicznej ocenie i kontroli. Ocena działania stanowi z kolei punkt wyjścia do następnych działań.

W badaniu, do którego będę się odwoływać AK posłużyła do badania działań negocjacyjnych rozgrywających się w społecznym planie zewnętrznej aktualizacji intencji komunikacyjnej. AK pogłębia wymiar działania negocjacyjnego o stopień i rodzaj ukierunkowania na słuchacza i relację komunikacyjną (Nowicka 2002a i b), czyli interaktywność, która konkretyzuje się w polifunkcjonalnych sygnałach dialogowych. Sygnały dialogowe rozumiem jako intencjonalne werbalne i parawerbalne działania służące tworzeniu wspólnej przestrzeni komunikacyjnej w rozmowie lub innym gatunku mownym. Dyskursywność jest rozumiana jako kognitywno-argumentacyjny aspekt działania ukierunkowany na rozwiązywanie problemu argumentacyjnego. Zasadność tego podziału potwierdzają obserwacje (Nowicka 2002b) pozornego dyskursu szkolnego, przejawiającego się na przykład w wypowiedziach odnoszących się do problemu argumentacyjnego, jednak mało interaktywnych, czyli na przykład o charakterze odtwarzanego dyskursu pisanego lub/i wypowiedzi monologowych i słabo odnoszących się do wypowiedzi innych rozmówców, a także pomijających lokalne problemy komunikacyjne, które w rzeczywistej komunikacji wpływają na przebieg dialogu i najczęściej podlegają negocjacji.

Schemat 1: Działanie negocjacyjne



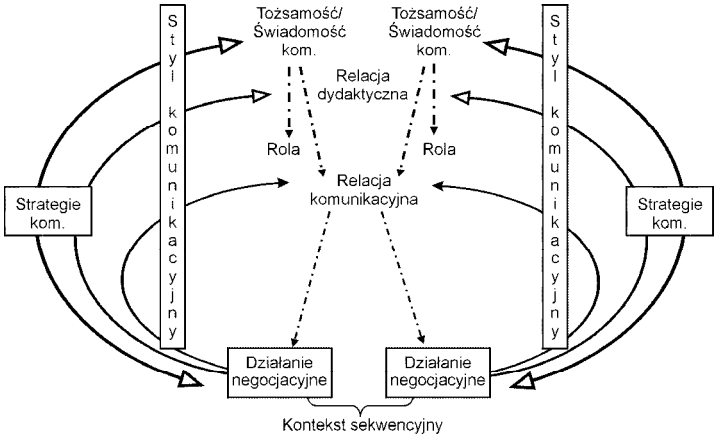
Posługując się AK możemy określić kontekst sekwencyjny (dialogowy) działania, pozwalający ocenić interaktywność wypowiedzi i jej znaczenie z punktu widzenia słuchacza i w określonym zdarzeniu komunikacyjnym. Oznacza to, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Rozmówcy w swojej następnej w sekwencji wypowiedzi ujawniają rozumienie uprzedniego działania, co stanowi kontekst działania słuchacza. Celowość działania i jego skuteczność są więc postrzegane w dynamicznym kontekście komunikacyjnym i społecznym. Pozwala to na pełniejszy ogląd komunikacji jak wydarzenia zachodzącego w konkretnej sytuacji społeczno-komunikacyjnej i jednocześnie ją tworzącego.

2.3 Relacja społeczna a relacja komunikacyjna

PS. 2. Na czym polega tworzenie się relacji komunikacyjnej w języku obcym w ujęciu AK i w jaki sposób AK pozwala badać relację dydaktyczną i inne aspekty sytuacji komunikacyjnej?

Relacja społeczna, w tym przypadku dydaktyczna, wyznacza warunki rozwijania się KK (Aleksandrzak et al. 2002: 86-91; Górecka et al. 2002: 15-27). Relacje w instytucjach charakteryzują się względną trwałością, jednak rozwijanie samodzielności, a szerzej autonomizacja pociąga za sobą konieczność zmiany tych układów. Wynika z tego, iż badanie charakteru relacji komunikacyjnej i uczeniowej stanowi jeden z istotnych celów badań glottodydaktycznych.

Schemat 2: Związki między relacją komunikacyjna a działaniem negocjacyjnym



W perspektywie AK relacja społeczna postrzegana jest przez pryzmat relacji komunikacyjnej, zawiązującej się w trakcie serii interakcji społecznych. W ujęciu AK, relację dydaktyczną wyznaczają wyuczone w drodze socjalizacji oczekiwania i reprezentacje dotyczące komunikacji i rzeczywistości społecznej, ale głównie i bezpośrednio lokalne działania komunikacyjne. Oznacza to, że makrokategorie (np. rola instytucjonalna, płeć) wpływają na komunikację w sposób pośredni i aktualizują się w działaniu komunikacyjnym, które z kolei może spowodować u rozmówców znaczące zmiany w relacji i pojęciach dotyczących komunikacji, czyli w ich świadomości komunikacyjnej. AK określa za pomocą jakich działań i w jakich typach interakcji zmiana relacji może się dokonywać. Związane jest z tym twierdzenie, że prób zmiany relacji można dokonywać poprzez konkretne, świadome działania komunikacyjne w interakcjach twarzą-w-twarz. Tego rodzaju doświadczenia mogą bowiem wpłynąć na zmianę postaw i świadomości uczących się. Schemat 2 pokazuje związki między relacją komunikacyjną a działaniem negocjacyjnym.

Inne ujęcia komunikacji zakładają istnienie *a priori* stałych i niezmiennych wyznaczników komunikacji takich jak role instytucjonalne, wiek, płeć, a także przypisany danej roli cel komunikacyjny itp., które determinują komunikację. Założeniem AK jest spojrzenie na relację komunikacyjną i społeczną jako dynamiczny konstrukt i efekt interakcji. W interakcji oczekiwania dotyczące komunikacji, zawsze ulegają określeniu. AK uwzględnia wpływ tych cech struktury społecznej lub makrokategorii do których odnoszą się sami rozmówcy w trakcie działań komunikacyjnych. Relacja nie jest tylko odzwierciedleniem istniejących na makropoziomie reprezentacji lecz tworzy się i redefiniuje w szeregu interakcji, np. bycie zaprzyjaźnionym, czy rola nauczającego to seria działań odnoszących się do pewnego pojęcia. Niedeterministyczne stanowisko AK pozwala określić, jakie

aspekty kontekstu społecznego, w jakiego rodzaju działaniach i typach interakcji ujawniają się i nabierają znaczenia w danym wydarzeniu komunikacyjnym.

Przytoczony poniżej przykład badań w ujęciu AK posłuży naszkicowaniu możliwości badania samodzielności komunikacyjnej w dyskursie instytucjonalnym i określeniu znaczenia tworzonej przez rozmówców relacji komunikacyjnej w interpretacji wniosków nt. rozwoju ich kompetencji. Dążąc do uściślenia wyników badania posługującego się AK, należy określić czynniki sytuacji komunikacyjnej wpływające na takie a nie inne działania w dyskursie szkolnym, a szczególnie rodzaj tworzonej przez rozmówców relacji komunikacyjnej, a także realizowanych celów, oczekiwań co do zadania akademickiego i gatunku[4].

W poniższym przykładzie, zaczerpniętym z jednej z dyskusji studenckich (Nowicka 2002a) TB uwidacznia rozumienie relacji i zadania jako gry. Rola oponenta w zadaniu polegała na przejmowaniu głosu oraz realizowaniu działań argumentacyjnych. To w jaki sposób TB definiuje relację uwidacznia się w początkowej fazie zadania i ujawnia się w takich sygnałach niewerbalnych jak: uśmiechanie się i śmiech w połączeniu z ironizującą intonacją, wyrażającą dystans do własnej roli, a także w użyciu kodu języka ojczystego: 'o czym mówimy' (...) oraz w prowokacyjnym przekomarzaniu się poprzez serię następujących po sobie wtrąceń w wypowiedź AL. Należy więc interpretować znaczenie tworzonych przez TB działań opozycyjnych jako dystansujących działań w grze, a więc określających relację jako zabawową symulację.

Fragment 1 [5]

→	39.	TB	but eh if you want to have a well educated nations
	40.		[why dont you why dont you say
	41.	AL	[yes(..)but
	42.	TB	that eh[:
	43.	AL	[but our state(.)[should
→	44.	TB	[OK >let me finish<(...)why(..)
	45.		why dont you [(.)*eh::* why why(.)dont you say that
	46.	AL	[*but*
	47.	TB	eh(1.0)people [should (xxxx) no
→	48.	AL	[>give me<(.)one(.)mInute OK(..)
	49.	TB	no:(.)I [I wont give you a minute because I do not agree
→	50.	AL	[I will explain it
	51.	TB	with what(hh) youre saying(hh)(.)I think that [not

[4] O wyznacznikach sytuacji komunikacyjnej zob. J. Górecka et al. 2002.

[5] Ważniejsze symbole transkrypcyjne: **(.)** mikropauza, **(1.0)** pauza w sekundach, **[** początek realizowanych równocześnie wypowiedzi, **:** przedłużenie dźwięku, **h** wydech lub śmiech; **a** artykulacja z naciskiem; **KAPITAŁKI** wypowiedź głośniejsza; ***wypowiedź*** cichsza; **'** wznosząca się linia intonacyjna; **,** opadająca linia intonacyjna; **>**wypowiedź**<** szybsza; / przerwanie wypowiedzi; **=** rozpoczęcie następnej wypowiedzi bez pauzy.

a. TB negocjuje problem i jednocześnie relację, czyli formę dyskusji na bardziej interaktywną, co realizuje się np. poprzez reformułowanie wypowiedzi AŁ, wers 40. AL z kolei, zamyka próby negocjowania i dąży do zmiany relacji na bardziej tradycyjną i podawczą, umożliwiającą wypowiadanie się w formacie monologowego wykładu lub zamkniętej prezentacji idei. Przejawia się to we współzawodniczących działaniach w wersach 44 i 48.
b. W wyniku dyskusji, następuje chwilowa zmiana relacji na bardziej otwartą i dialogową. Efektem interakcyjnym interwencji TB w wersie 39 i w dalszych konsekwentnych próbach kontynuacji wypowiedzi jest zmiana działań AL polegająca na uzasadnianiu przejęcia głosu, wers 50.

Powyżej omówiony przykład ilustruje konieczność uważnego przyglądania się relacji komunikacyjnej i kontekstowi sekwencyjnemu, tworzonymi przez uczestników interakcji, w interpretacji działań wskazujących na zmiany samodzielności komunikacyjnej. Poprzestanie na uogólniającym określeniu relacji jako stabilnej i symetrycznej, okazałoby się niewystarczające. Ponadto przykład ten wskazuje, iż relacja tworzy się poprzez określone działania negocjacyjne. W szeregu interakcji można zaobserwować także pewne indywidualne preferencje, co do rodzajów definiowanych przez rozmówców relacji.

2.4. Świadomość metakomunikacyjna

PS 3. W jaki sposób AK jest w stanie uchwycić zmiany świadomości metakomunikacyjnej? Czym jest świadomość metakomunikacyjna w ujęciu analizy konwersacyjnej?

Świadomość to ukształtowana w drodze refleksji i obserwacji koncepcja komunikacji społecznej, jej związków z kulturą i funkcjonowaniem różnych typów społeczności (Wilczyńska 2002b: 331-332). Pogłębianie świadomości metakomunikacyjnej stanowi jeden z głównych wyznaczników procesu uczenia się i rozwijania samodzielności komunikacyjnej. Świadomość metakomunikacyjna uczących się ma dotyczyć aspektów sytuacji komunikacyjnej, czyli (Górecka et al. 2002: 37) relacji, ról, typu dyskursu, celu komunikacyjnego i gatunku, stylu indywidualnego oraz własnej tożsamości w JO. W badaniu świadomości komunikacyjnej należy zwrócić szczególną uwagę na momenty dynamiczne, czyli takie, w których dochodzi do negocjowania problemów interakcyjnych m. in. poprzez działania naprawcze. Wskazują one na rodzaj stosowanych strategii komunikacyjnych[6] oraz na procesy zmian w rozumieniu w wyniku negocjacji.

W odróżnieniu od ujęć kognitywnych badających świadomość komunikacyjną i jej zmiany jako indywidualny stan psychiczny, niezależny od działań innych rozmówców, w ujęciu AK świadomość można zaobserwować głównie jako

[6] O związkach między działaniami naprawczymi a problemami zob. Wagner i Firth (1997).

proces społeczny rozgrywający się w trakcie tworzenia wzajemnego rozumienia, czyli osiągania intersubiektywności przez uczestników interakcji, w lokalnych zdarzeniach komunikacyjnych. Proces ten jest więc obserwowany jako uzależniony od mikrokontekstu komunikacyjno-społecznego. Oczywiście nie wszystkie z indywidualnych procesów rozwijania świadomości będą zachodzić w planie zewnętrznym interakcji (zob. Schemat 1). Jednak posługując się AK możemy zaobserwować te zmiany świadomości w momencie, kiedy zachodzą one w mówieniu w interakcji i określić ich komunikacyjny kontekst. Jest to szczególnie istotne np. w badaniach w tradycji społecznego-konstruktywizmu, dążących m. in. do określenia jakości pojęć ulegających aktualizacji w działaniu społecznym, czyli jaki typ interakcji społecznej dostarcza jakiego rodzaju kontekstu i praktyki w uczeniu się j. obcego. Ponadto, często ujawnia się rozbieżność pomiędzy deklarowanymi poglądami czy postawami a działaniami. Jest ona naturalnym zjawiskiem psychicznym, ponieważ świadomość należy traktować jako kontinuum i proces. Rozbieżność ta zaznacza się jednak zwłaszcza, gdy rozmówcy wykazują niską świadomość komunikacyjną. AK, szczególnie w połączeniu z wywiadami i obserwacjami etnograficznymi jest w stanie tę rozdźwięk dokładniej zweryfikować. Jak wskazują przeprowadzone badania (Górecka 2002; Nowicka 2002a i b), świadomość pogłębia się w wyniku negocjowania problemów komunikacyjnych i argumentacyjnych oraz ich refleksyjnej obserwacji, a także strategicznego planowania własnych działań w dyskusji.

Wychodzę z założenia, iż gatunki, takie jak dyskusja argumentacyjna, stanowią same w sobie społecznie i kulturowo ukształtowane sposoby i style myślenia na planie społecznym. Gatunki wyrastają na gruncie wspólnot społeczno-kulturowych i tworzą się w związku z określonymi celami komunikacyjnymi i społecznymi. Dominują w nich pewne typy wnioskowania i rozumowania, a działania uczestników interakcji opierają się na rolach i zadaniach, szczególnie w gatunkach instytucjonalnych. Gülich i Kotschi (1995: 30-66) badając dyskusje w języku francuskim jako ojczystym, odkryli typy działań, stanowiących uniwersalne, kognitywne ślady tworzenia dyskursu. Są to ślady myślenia, odnoszące się do różnorakich problemów związanych z tworzeniem dyskursu i stanowiące przejaw ciągłej kontroli kognitywnej nad wytwarzanym dyskursem.

Badania (Nowicka 2002) wskazują, że określone typy działań negocjacyjnych w dyskusji mogą wskazywać na zmiany świadomości, a co za tym idzie na procesy planowania, kontroli i oceny toczącego się dyskursu. Można je podzielić na zazwyczaj współistniejące typy działań i sygnałów (zob. 2.2):

a) działania w których rozmówcy komentują toczący się dyskurs. Są to działania określające lub metakomunikacyjne, takie jak reformułowanie i ocena. Są to działania negocjacyjne, które wywołują widoczne i zauważone, często skomentowane przez rozmówców zmiany w ich wypowiedziach.

AK pozwala uchwycić orientację danego działania. Może ono być bowiem ukierunkowane na współpracę lub współzawodnictwo.

b) sygnały pośrednio wskazujące na zmiany świadomości komunikacyjnej.

Do grupy b) należą głównie sygnały decydujące o interaktywnym ukierunkowaniu wypowiedzi, takie jak sygnały mówiącego strukturyzujące wypowiedź i/lub wskazujące na sposób wyobrażenia sobie przez mówiącego możliwej perspektywy słuchacza. Sygnały mówcy wskazujące słuchaczowi charakter i sposób interpretacji mającej po nich nastąpić wypowiedzi. Są to np. wstępy przed wypowiedziami opozycyjnymi, takie jak *well, so.* O świadomym planowaniu i przewidywaniu problemów komunikacyjnych oraz możliwej perspektywy słuchacza czy jego działań świadczą sygnały mówiącego, takie jak automodyfikacje, zilustrowane w poniższych przykładach.

Przykłady działań nastawionych na współpracę:

a. Osobista modyfikacja własnego twierdzenia przez mówiącego, a więc w pierwszej części pary przyległej. Przewiduje ona możliwe posunięcia argumentacyjne oponentów i uprzedza je stosując osobiste odniesienie: (...)eh: of course:(.)I'm not against plastic surgeries (.)as such(...)because I think that it's eh use:ful::(...)after: accidents or:(.) (if) somebody needs to(.)have his(..) fa:ce fixed up:(..)you know: what I mean(.).
b. Działanie mówiącego, modyfikacja własnego radykalnego stanowiska: I think I think that if if an if it would be made legal(..)eh(1.0)I don't yh I don't say that it won't it wouldn't be(.)it increased the amount of eh uh of consumers but(.)for a period of time [it gets it gets boring with a time something that is available(.)in coffee.
c. Działanie słuchacza modyfikujące własne stanowisko w wyniku negocjacji, (c): when when it's legal it's at least partly controlled. Działanie to jest efektem negocjacji.

Modyfikacje wypowiedzi mogą być także efektem negocjacji problemu i pojawić się jako działanie słuchacza, co świadczy o tym, iż określone rodzaje negocjacji zarówno problemów komunikacyjnych, jak i argumentacyjnych w dyskusji w języku obcym przyczyniają się do zmian świadomości metakomunikacyjnej.

Charakterystyczne dla argumentacji są działania określające tworzący się dyskurs (typ a), w tym działania oceniające związane z wartościowaniem. Metadziałania oceniające i reformułujące sterują dyskursem i umożliwiają przejmowanie kontroli tematycznej i negocjację ról. Oceny mogą odnosić się do świata zewnętrznego[7], wtedy ich przedmiotem stają się oceny osób trzecich i zdarzeń, relacje w omawianym świecie i abstrakcyjne pojęcia, np.:

[7] Zdaniem Weigand (1995), takie ukierunkowanie może dotyczyć także innych działań w dialogu.

d. Osobista ocena prezentowanych przez mówiącego opinii: I do:n't yh: (...)appro:ve of this idea I think this is the just eh(0.5)eh commercial eh: experience.
e. Bezpośrednia ocena idei, ukierunkowana na współpracę, tu komentarz oceniający wewnętrzny związek argumentacyjny w wypowiedzi rozmówcy: Eh::: religion is actually not(.)uh: connected with the law(...)eh: in a(.)direct way(...). Stanowi ona rodzaj pośredniej, a więc ukierunkowanej na współpracę, oceny działań oponenta. Ocena bezpośrednia mogłaby wywołać problem komunikacyjny i doprowadzić do zerwania komunikacji.

Przedmiotem oceny bezpośredniej jak i ukrytej mogą jednak stać się aktualizujące się w interakcji konstrukcje, takie jak rola słuchacza i własna, relacja, gatunek, np.:

f. Działanie mówiącego ukierunkowane na współzawodnictwo, rozpoczynające nowy wątek tematyczny: Patrycja read us(..)eh: the parts like the (horror) sides. Jest to bezpośrednia ocena stylu wypowiedzi oponenta
g. Działania słuchacza ukierunkowane na współzawodnictwo, tu bezpośrednia ocena sposobu prowadzenia dyskusji (gatunku, relacji komunikacyjnej i ról argumentacyjnych): so yh: I understand that it's just a type of questionnaire we have to: answer yes or no something what you what you(..)yh give us [eh and; >that's not a discussion<(.;
h. Bezpośrednie działanie określające wypowiedź oponenta: you're just speaking about exceptions. To rutynowe jeśli chodzi o treść działanie nie jest jednoznacznie negatywne, więc zazwyczaj nie wywołuje problemów we wzajemnych relacjach.

W wyniku negocjowania, w działaniach reformułujących, rozmówcy zaczynają odwoływać się do odczuć i różnorodnych stanów świadomości zarówno własnych, jak i przeciwnika argumentacyjnego np. you're not aware how. Świadczy to o szerszym i bardziej osobowym postrzeganiu perspektywy oponenta. Reformułowanie z odwoływaniem się do odczuć oponenta, w poniższym przykładzie jest działaniem słuchacza ukierunkowanym na współpracę i polega na aktywnym prowokowaniu reakcji rozmówcy: do you feel endangered by genetic engineering; well but(.)you just said that you feel endangered by the dealer.

Jak wskazuje analiza interakcji, oceny wywierają szczególny efekt interakcyjny. Ten drugi typ ocen, nastawionych na współzawodnictwo, czyli zazwyczaj bardziej bezpośrednich wywołuje głębsze zaburzenia równowagi komunikacyjnej, ponieważ może dosłowniej podważać system wartości rozmówcy, a także, poprzez fakt mniej lub bardziej bezpośredniej kategoryzacji, oddziaływać na tożsamość społeczną interlokutora (zob. Schemat 2). Reasumując, oceny mogą potencjalnie naruszać relację komunikacyjną i w zależności od definicji rela-

cji uwidacznianej przez rozmówców, powodować mniejsze lub większe problemy komunikacyjne. Działania określające umożliwiają jednak negocjację relacji i wskazują na zmiany świadomości komunikacyjnej uczących się w zakresie efektów komunikacyjnych i innych aspektów sytuacji komunikacyjnej. Działania te stają się bardziej znaczące jako wskaźniki rozwijającej się świadomości i samodzielności, jeśli po określeniu kompetencji wyjściowej danej osoby uczącej się, będziemy je rozpatrywać w kontekście interakcji. Należy je także interpretować w odniesieniu do relacji komunikacyjnej. Warto także określić, jako przestrzeń odniesienia, charakterystyczny dla danej osoby styl komunikacyjny. Kształtowanie takiego stylu samo w sobie wskazuje na głębszą samodzielność komunikacyjną w języku obcym, ponieważ jest aspektem działania osoby postrzegającej się w sposób bardziej podmiotowy i osobowy. Ponieważ brakuje badań nad idiolektami, odniesienie do indywidualizacji stylu komunikacyjnego ogranicza się do: osobistego ukierunkowania wypowiedzi, personalizacji języka, twórczych stylizacji, tendencji do bezpośredniości lub aluzyjności w szeregu wydarzeń komunikacyjnych i w interakcjach z różnymi osobami, sygnalizowania odrębności własnej perspektywy.

Bibliografia:

Aleksandrzak, M. – I. Gajewska-Głodek – A. Nowicka – A. Surdyk.
2002 „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy”, w: W. Wilczyńska (red.), 85-198.

Boden, D. – D. H. Zimmerman (red.)
1991 Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation Analysis. Cambridge: Polity Press.

Dakowska, M.
1997 „Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych”, w: F. Grucza – M. Dakowska (red.), 99-11.

Dobrzański, D.
1999 Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.

Garfinkel, H.
1967 „Some essential features of common understanding”, Studies in Ethnomethodology 75: 38-44.

Górecka, J. – A. Nowicka – W. Wilczyńska – B. Wojciechowska.
2002 „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”, w: W. Wilczyńska (red.), 29-50.

Górecka, J.
2002 „Ćwiczenie planowania i kontroli w dyskursie argumentacyjnym jako przygotowanie do dyskursu akademickiego”, w: W. Wilczyńska (red.), 237-256.

Grucza, F. – M. Dakowska (red.)
1997 Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Gülich, E. – T. Kotschi
1995 „Discourse production in oral communication. A study based on French", w: U. Quasthoff (red.), 97-119.
Have, P. T.
1994 Methodological issues in conversation analysis. (http://www.pscw.uva.nl/emca/mica.htm.)
1999 Doing conversation analysis. London: Sage Publications Ltd.
Hundsnurscher, F. – E. Weigand (red.)
1995 Future perspectives of dialogic analysis. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
Hutchby, I. – R .Wooffitt
1998 Conversation analysis. Oxford: Polity Press.
Kasper, G.
1997 „Can pragmatic competence be taught?", Honolulu: University of Hawaii. (http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/)
Kasper, G. – E. Kellerman (red.)
1997 Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. London and New York: Longman.
Markee, N.
2000 Conversation analysis. Mahwah, N.J. and London: Lawrence Erlbaum.
Nowicka, A.
2002a „Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie społeczno-kognitywnym", w: W. Wilczyńska (red.), 201-236.
2002b Sygnały dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie, niepublikowana praca doktorska, napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
Quasthoff, U. (red.)
1995 Aspects of oral communication. Berlin: Walter de Gruyter,
Schegloff, E. A.
1991 „Reflections on talk and social structure", w: D. Boden – D. H. Zimmerman (red.), 44-70.
Wagner, J.
1996. „Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments". Journal of Pragmatics 26: 215-235.
Wagner, J. – A. Firth
1997. „Communication strategies at work", w: G. Kasper – E. Kellerman (red.), 323-344.
Weigand E.
1995 „Looking for point of the dialogic turn", w: F. Hundsnurscher – E. Weigand (red.), 97-119.
Wilczyńska, W. (red.)
2002a Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wilczyńska, W.
2002b „Osobista kompetencja komunikacyjna między postawą a działaniem", w: W. Wilczyńska (red.), 69-83.
Wygotski, L. S.
1971 Wybrane prace psychologiczne. Myślenie i mowa. Warszawa: PWN.

Krzysztof Nerlicki
Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Szczeciński

Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych

1. Wstęp

Autonomizacja procesów nauczania i uczenia się języków obcych stała się w ostatnich czasach niewątpliwie ważnym kierunkiem w metodyce i dydaktyce. Po euforycznie przyjętej w latach 80-tych metodzie komunikacyjnej i jej współczesnej krytyce, często lakonicznie nazywanej metodą postkomunikacyjną (por. Kwakernaak 1999), takie pojęcia, jak świadomość językowa i uczeniowa, samosterowanie, *learning to learn* zdają się wytyczać nowe, często jeszcze nie do końca zdefiniowane drogi interesującej nas dziedziny nauki. Duży wpływ na to zjawisko ma także fakt, iż dyscypliny współkonstytuujące dydaktykę języków obcych (np. pedagogika, psychologia, neurobiologia) dostarczają ciekawych wyników badań, które przyczyniają się do modyfikacji lub wręcz weryfikacji dotychczasowych teorii nauczania i uczenia się języków obcych. Pojęcie autonomii – samo w sobie nienowe (por. zarys historyczny w Little 1997) – wpisuje się w ten model, skupia wszystkie, często li tylko receptologicznie polecane trendy, które wymagają wnikliwej weryfikacji empirycznej.

Wydaje się, iż zjawisko autonomizacji procesów nauczania i uczenia się języków obcych cechuje daleko idąca próba wykorzystania wszystkich tych elementów polecanych metod, które na zajęciach języka obcego sprawdziły się, nauczający i uczniowie je zaakceptowali, osiągając bardzo dobre efekty. Trzeba bowiem zauważyć, iż dotychczas okresy przełomowe w dydaktyce języków obcych dokonywały się głównie na zasadzie kontestacji prawie wszystkiego, co niosła poprzednia metoda. To, że w szkole, nierzadko z pozytywnym skutkiem, łączono

„stare" metody pod szyldem już tej „nowej", nikt nie zauważał. Najważniejsze, że programy nauczania i konspekty lekcji zawierały postulowane hasła.

Rozwijanie autonomii, tak u uczniów jak i u nauczycieli, jest ściśle uwarunkowane takimi czynnikami zewnętrznymi, jak model edukacyjny występujący w danym kraju, status nauczanego języka obcego w kraju docelowym (często w zależności od regionu), współpraca na linii szkoła – dom rodzinny, sytuacja materialno-bytowa uczniów (ale także nauczycieli!), itp. Wymienione wyżej czynniki można uchwycić na dwóch płaszczyznach: interpersonalnej i indywidualnej. Ta pierwsza płaszczyzna jest dość mocno determinowana przez czynnik instytucjonalny. Lekcje języka obcego postrzegane są przez pryzmat całej instytucji, jaką jest szkoła, z pozytywnymi i negatywnymi skutkami. Wśród tych ostatnich wystarczy tylko wymienić, iż ciągle jeszcze, szczególnie na etapie szkolnym, edukacja kojarzy się młodemu człowiekowi jako pewien zamknięty proces, który da się ograniczyć zaliczonymi sprawdzianami, kolejnymi latami nauki, szczeblami ukończonych szkół, na studiach wyższych kończąc. Tymczasem (samo)kształcenie współczesnego człowieka w zasadzie nigdy się nie kończy, a nauka języka obcego winna być tego dobitnym przykładem. Rozwój autonomizacji na płaszczyźnie indywidualnej nie zostanie uwieńczony sukcesem, jeśli nie będzie ku temu sprzyjających warunków na płaszczyźnie interpersonalnej, a szczególnie instytucjonalnej.

W niniejszym artykule chciałbym skupić uwagę na autonomii i jej rozwoju u studentów neofilologii (na przykładzie filologii germańskiej), w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych. W pierwszej części chciałbym uwypuklić specyfikę nauczania i uczenia się języka obcego w trakcie studiów neofilologicznych. Następnie, w oparciu o przeprowadzone badania ankietowe, dokonam charakterystyki studentów pierwszego semestru filologii germańskiej w kontekście ich nastawienia do uczenia się gramatyki. Formułowane wnioski będą nawiązywać do rozwoju autonomizacji, ze szczególnym uwzględnieniem pogłębiania u studentów kompetencji językowej i komunikacyjnej[1]. Z kolei chciałbym odnieść się do istoty procesów metakognitywnych, które – moim zdaniem – stanowią trzon w rozwoju autonomii. W podsumowaniu skoncentruję się na kilku istotnych sprawach, wynikających z przedstawionych rozważań.

[1] Pod pojęciem kompetencji komunikacyjnej rozumiem umiejętność posługiwania się językiem; kompetencja językowa to wiedza o języku, zinternalizowane reguły, które podlegają świadomemu przywoływaniu z pamięci użytkownika. Problematyka różnicowania tych dwóch rodzajów kompetencji nie jest do końca wyjaśniona, szczególnie jeśli chodzi o ich reprezentację mentalną w postaci wiedzy i umiejętności (por. Zawadzka 1997).

2. Specyfika nauczania i uczenia się języka obcego na studiach neofilologicznych

Studia neofilologiczne są szczególną formą uczenia się języka obcego. Oprócz praktycznych ćwiczeń językowych, studenci zdobywają także wiedzę z zakresu takich dziedzin, jak lingwistyka, literatura, krajoznawstwo czy kulturoznawstwo danego obszaru językowego. Z własnej praktyki uniwersyteckiej dostrzegam, iż szczególnie ćwiczenia stanowią ważki problem w nauczaniu i uczeniu się języka na studiach filologicznych[2]. Pierwsza sprawa to określenie właściwego miejsca tego typu zajęć w całej siatce studiów neofilologicznych. Oczywiście należy przyjąć, że kandydaci na studia rozpoczynają je ze wszechstronnym przygotowaniem językowym i odpowiadają wymogom im stawianym, czego potwierdzeniem są wyniki egzaminów wstępnych. Jednak w rzeczywistości kompetencja językowa i komunikacyjna studentów wymaga dalszego wnikliwego pogłębiania. Dlatego ważne jest, aby już na początku studiów neofilologicznych dokonać u studentów pierwszego semestru analizy zdobytych w szkole (i poza nią) kompetencji komunikacyjnej i językowej. Same wyniki egzaminów wstępnych, czy to w formie pisemnej, czy też ustnej, nie mogą stać się bowiem miarodajnym wyznacznikiem w/w kompetencji, ponieważ odbywają się w warunkach raczej stresujących kandydatów, a tym samym mogą zniekształcać prawdziwy obraz wiedzy i umiejętności każdego ze studentów. Tego typu diagnoza wydaje się tym bardziej pożądana, iż początkujący studenci neofilologii znajdują się na tym etapie zaawansowania językowego, który z jednej strony umożliwia im (dość) swobodne posługiwanie się językiem, z drugiej zaś staje się dość trudny pod kilkoma względami, które pokrótce chciałbym omówić.

Przede wszystkim niełatwo na tym poziomie zweryfikować wszelkie błędy językowe, które zostały „utrwalone" w rejestrze użytkowników, bez względu na przyczyny ich powstania. Nie będę w tym miejscu wymieniał najczęstszych błędów popełnianych przez studentów pierwszego semestru filologii germańskiej (por. Nerlicki 1997). Problem wydaje się tym bardziej złożony, gdy studenci nie mają dostatecznie wyrobionej kompetencji komunikacyjnej i językowej, a posługują się, dość często zawodnym, tzw. „wyczuciem" językowym. Należy też zwrócić uwagę, iż na tym etapie zaawansowania językowego użytkownicy posługują się (świadomie lub nieświadomie) strategiami redukcyjnymi (por. Knapp-Potthoff i Knapp 1982: 141), które charakteryzuje np. redukcja tematu wypowiedzi, aktu mowy, błędne konstruowanie modalności wypowiedzi (np. problemy z wyrażaniem w języku niemieckim zdań warunkowych nierealnych lub potencjalnie możliwych do spełnienia). W ramach szeroko postulowanej w tym tomie autonomiza-

[2] Moje uwagi bazują na doświadczeniach z ośrodka naukowego, w którym pracuję (Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego).

cji procesów uczenia się i komunikowania (sic!), nie można oczywiście całkowicie krytykować stosowanych przez studentów strategii, trzeba jednak zaznaczyć, iż studenci winni być wyczulani na dość łatwą negatywną generalizację pewnych błędnych struktur językowych, celowe redukowanie lub pomijanie elementów systemu językowego sprawiających użytkownikom kłopoty. Zadania związane z autonomicznym dalszym rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej i językowej omówię w dalszej części artykułu.

Powyższe uwagi pośrednio wiążą się także z faktem, iż w kursie szkolnym (i pozaszkolnym) języka obcego pewne zagadnienia, które można objąć tradycyjną nazwą „gramatyczne", nie zostały dostatecznie obszernie wprowadzone i utrwalone, niektóre z nich do podstawowego programu nauczania po prostu nie należały. Warto także podkreślić, iż w wielu przypadkach wprowadzane w szkole struktury nie są przez uczniów opanowywane na zasadzie połączenia formy gramatycznej z jej funkcją, która wychodzi daleko poza ramy ogólnie rozumianej gramatyki (np. pragmatyka, lingwistyka tekstu itp.)[3]. To kolejny problem, który na poziomie zaawansowanym stanowi istotne zjawisko, wymagające korekty i pogłębienia wiedzy.

Jednym z najważniejszych aspektów, które charakteryzują komunikację obcojęzyczną na studiach neofilologicznych, jest wymóg używania języka do wyrażania nie tylko podstawowych treści, obejmujących przede wszystkim tematykę życia codziennego, lecz również konieczność przekazywania w języku obcym wiedzy, zdobytej na ćwiczeniach, seminariach czy wykładach. Studenci dość często mają kłopoty z dostosowaniem się do nowych form posługiwania się językiem obcym, zwracają głównie uwagę na przekazywane treści, a tym samym w mniejszym stopniu są świadomi popełnianych błędów, czy też konieczności ich unikania. U podstaw tego znajdują się takie przyczyny, jak brak dobrze rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej i językowej (szczególnie, jeśli chodzi o sposób prowadzenia dyskursu naturalnego)[4], konieczność sporządzania notatek w języku obcym, brak wiodących podręczników do praktycznej nauki języka, potrzeba samodzielnej pracy oraz dokonania indywidualnej hierarchizacji przerabianego materiału, zarówno pod kątem jego stopnia trudności, jak i praktycznej przydat-

[3] Niestety nie zawsze podręczniki, które na wszelkie sposoby chcą spełnić warunki, jakie dyktują obowiązujące metody i „mody" nauczania, w jasny sposób zwracają uwagę uczniów na funkcjonalny charakter każdego zagadnienia gramatycznego.

[4] Pojęcie dyskursu naturalnego wprowadza Dakowska (2001: 192), odróżniając tę jednostkę komunikacji językowej od dyskursu dydaktycznego. Bardzo często kandydaci uświadamiają sobie tego typu braki, gdy porównają własny zasób kompetencji z innymi studentami, mimo iż ich oceny w szkole średniej, czy na egzaminie wstępnym były identyczne. Wynika to oczywiście z różnic poziomów kształcenia w szkołach, co pośrednio przekłada się na umiejętność budowy dyskursów naturalnych.

ności (także jeśli chodzi o rozwijane kompetencje!) (por. Dakowska 2001: 179-180 Marciniak 2001: 167, 172). W trakcie studiów filologicznych większość studentów dostrzega także, iż ich indywidualny efektywny czas przeznaczany w szkole średniej na konwersacje (ale także ćwiczenie innych sprawności[5]) był niewystarczający. Przy ciągłym podwyższaniu przez władze uczelni minimum ilości studentów w grupach ćwiczeniowych, problem ten na tym etapie nauki języka raczej nie może być pozytywnie rozwiązany, jeśli studenci nie będą wdrażani do samodzielnej autonomicznej pracy, która musi obejmować także pozauczelniane formy konwersacji (np. w grupach studenckich, na stypendiach zagranicznych, czy w kontaktach prywatnych). Ponadto trzeba wymienić w tym miejscu cechy osobowościowe kandydatów, które nie zawsze można sprawdzić w ramach egzaminu wstępnego (głównie ustnego), rzutujące na dalszy rozwój kompetencji komunikacyjnej i językowej. Na pierwszy plan wysuwają się tutaj: strach występujący w różnych postaciach (np. strach przed egzaminem, strach przed wypowiadaniem się w języku obcym), łatwa podatność na stres, introwersja, brak gotowości do podejmowania ryzyka (bardzo ważna w fazie planowania wypowiedzi!), poziom motywacji (por. Riemer 1999: 132).

Zaznaczone w tym punkcie problemy stanowią niezmiernie ważne zadanie do rozwiązania, głównie na zajęciach praktycznych z nauki języka obcego. Ich zaniechanie może prowadzić bowiem do zjawiska fosylizacji (ang. *backsliding*), gdy uczący się zaczynają popełniać błędy, charakterystyczne dla wcześniejszych etapów rozwoju językowego (por. Selinker 1972: 215; Vogel 1990: 29).

3. Doświadczenia w nauce języków obcych a studia neofilologiczne

Przedstawiając w poprzednim punkcie specyfikę uczenia się języka obcego w trakcie studiów neofilologicznych, zwróciłem uwagę na istotne aspekty charakterystyczne dla kompetencji komunikacyjnej i językowej studentów. Rozwój autonomii na tym poziomie zaawansowania językowego winien nawiązywać do doświadczeń, jakie uczący się zdobyli w trakcie edukacji szkolnej[6]. Szczególnie zjawisko pogłębiania świadomości uczeniowej musi podlegać wszechstronnej optymalizacji, ze względu na to, iż specyfika studiowania, a wraz z nią uczenia się języka obcego, podlega istotnym zmianom, które już wcześniej wymieniłem. Uważam, że zarówno typowe zajęcia praktyczne z języka obcego, jak i szeroko rozumiane zajęcia specjalistyczne, powinny przygotowywać studentów – w wielu

[5] Szerzej na ten temat w następnym punkcie artykułu.

[6] Choć w tym punkcie skoncentruję moją uwagę na doświadczeniach zdobytych w trakcie uczenia się języka/języków obcych, to jednak zjawisko to należy traktować kompleksowo (np. doświadczenia zdobyte na lekcji języka polskiego, a nawet przedmiotów ścisłych mogą być przydatne przy nauce języków obcych).

przypadkach przyszłych nauczycieli – do autonomiczności, która przede wszystkim rozwija się w oparciu o ciągłą indywidualną diagnozę rozwoju własnych kompetencji. Taka diagnoza, jak już wspomniałem, winna też dostarczać nauczycielom akademickim istotnych informacji dotyczących studentów i ich poziomu zaawansowania językowego.

W tym miejscu trzeba postawić pytanie, jakimi predyspozycjami wyróżniają się studenci pierwszego semestru filologii germańskiej? Czy i w jaki sposób model szkolny lekcji języka obcego ułatwia kształtowanie autonomiczności studenckiej? Moje rozważania, oparte na badaniach ankietowych przeprowadzonych w latach 2001/2002 oraz 2002/2003 wśród 102 studentów (80 kobiet, 22 mężczyzn) pierwszego semestru filologii germańskiej na Uniwersytecie Szczecińskim, chciałbym ograniczyć do szeroko rozumianego problemu gramatyki w świetle autonomicznego rozwoju zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji językowej[7]. Ze względu na fakt, iż prowadzę zajęcia teoretyczne z gramatyki języka niemieckiego, mogę obserwować, jak u studentów neofilologii przebiega rozwój kompetencji komunikacyjnej i językowej. Chciałbym rozpatrzyć wzajemne uwarunkowania tych dwóch płaszczyzn (nauka teorii/reguł gramatycznych – nabywanie kompetencji komunikacyjnej i językowej), które w dydaktyce i metodyce nauczania języków obcych przeżyły już wiele, mniej lub bardziej burzliwych debat. W swojej dyskusji nie zamierzam powracać, czy wręcz postulować renesansu metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Moim celem jest ukazanie, czy i jak doświadczenia szkolne w nauce gramatyki pomagają studentom w opanowywaniu zagadnień teoretycznych (rozwój kompetencji językowej) i czy przekładają się one na rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Z badań ankietowych wynika, iż zagadnienia gramatyczne u większości studentów znajdowały się w centrum lekcji języka niemieckiego (ok. 66% osób zaznaczyło gramatykę jako najczęściej ćwiczoną sprawność)[8]. Należy przypuszczać, że cztery podstawowe sprawności były ćwiczone przez pryzmat konkretnych struktur gramatycznych[9]. 70% ankietowanych przyznaje, iż ich lekcja gra-

[7] Ankiety zostały skonstruowane w oparciu o wcześniejsze badania tego typu (Horwitz 1988; Oxford 1992 [za Mißler 1999]; Mißler 1999) oraz uzupełnione o własne pytania. Pytania miały charakter zamknięty, rozkład odpowiedzi znajdował się na 5-cio stopniowej skali (1 – silna dezaprobata, 2 – dezaprobata, 3 – niezdecydowanie [pozycja neutralna], 4 – aprobata, 5 - silna aprobata).

[8] W pytaniu ankietowym o najczęściej ćwiczoną sprawność w trakcie lekcji języka niemieckiego, obok czterech podstawowych sprawności (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie) umieściłem celowo pojęcie „gramatyka".

[9] Z takiego rozłożenia punktu ciężkości na ćwiczone sprawności nasuwa się jeszcze jeden wniosek, a mianowicie, poza sprawnością mówienia pozostałe sprawności nie są dość często ćwiczone (nie potwierdzają tego badania ankietowe ze względu na brak tego typu pytania w kwestionariuszu, jednak praktyczne zajęcia na uniwersytecie, szczególnie jeśli chodzi o sprawność pisania, nie pozostawiają w tym miejscu żadnych wątpliwości).

matyki przebiegała głównie według tradycyjnego modelu: eksplikacja reguł przez nauczyciela, a następnie ćwiczenia gramatyczne. Tylko w 25% przypadków preferowano podejście indukcyjne wraz z elementami samodzielnego „wyszukiwania" reguł. Studenci byli raczej niezdecydowani przy odpowiedzi na pytanie, czy chętnie uczyli się w szkole średniej gramatyki języka polskiego. Są jednak przekonani, iż jej dobra znajomość jest nieodzowna podczas studiów filologicznych (mężczyźni udzielali w obu przypadkach zdecydowanie negatywnych odpowiedzi!). Tylko 26% pytanych chętnie szuka samodzielnie reguł posługiwania się językiem (40% niezdecydowanych, 33% negatywnych). 65% badanych woli, gdy nauczyciel objaśnia im reguły, zamiast je samodzielnie wyszukiwać (19% niezdecydowanych, 16% pozytywnych). 68% jest jednak przekonanych, iż uczenie się języka polega na aktywnej pracy nad językiem (szukaniu objaśnień, reguł). 52% ankietowanych deklaruje, iż próbują wyjaśniać nieznaną im strukturę gramatyczną, mimo iż zrozumieli wypowiedź z jej kontekstu (19% nie, 27% niezdecydowanych). Blisko 65% pytanych nie przywołuje świadomie reguł w fazie planowania wypowiedzi (27% tak). Ciekawe są odpowiedzi na pytanie, czy można dobrze posługiwać się językiem niemieckim, nie znając wszystkich reguł: 53% odpowiada, że tak, 35%, że nie. Podczas przygotowywania się do egzaminu wstępnego na filologię germańską kandydaci zajmowali się głównie rozwiązywaniem ćwiczeń gramatycznych (78%). Po równo (41%) rozkładają się preferencje studentów, dotyczące uczenia się w grupie lub indywidualnie.

Wśród badanych istotne były dla mnie także dane dotyczące tych studentów (30 osób – 25 kobiet, 5 mężczyzn), którzy w ankiecie stwierdzili, iż są nieśmiali, czy wręcz zakłopotani, gdy posługują się językiem niemieckim, lub też obawiają się blamażu ze względu na popełniane błędy. Badania wykazały, iż ta grupa studentów częściej sięga do reguł, zanim skonstruuje wypowiedź, ich świadomość istnienia struktur gramatycznych, które sprawiają im problemy jest też wyższa, aniżeli u pozostałych osób. Tego typu badania są pod wieloma względami ciekawe, ponieważ mogą dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy istnieje korelacja pomiędzy cechami osobowościowymi użytkowników języka a ich świadomością uczeniową, kompetencją komunikacyjną czy językową. Z moich wstępnych obserwacji nie wynika, iż osoby nieśmiałe chętniej zajmują się gramatyką i poznawaniem jej reguł.

Przytoczone w tym punkcie wybrane wyniki badań pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków w perspektywie oferowanych studentom zajęć dydaktycznych oraz rozwoju ich autonomii. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, iż studenci winni być sukcesywnie przygotowywani do własnej autonomicznej pracy nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej i językowej. Fakt, że studenci w dużej mierze w szkole oraz podczas przygotowań do egzaminów wstępnych zajmowali się gramatyką, wcale nie świadczy o tym, iż będą w ten sposób doskonalić własne

kompetencje. Szczególnie kształtowanie kompetencji językowej winno opierać się na modelu funkcjonalnym, w ścisłym powiązaniu z płaszczyzną tekstu[10]. Ponieważ świadomość struktur gramatycznych, które sprawiają studentom trudności jest na tym etapie zaawansowania językowego wysoka, trzeba koniecznie wyczulać studentów na ciągłe odkrywanie deficytów we własnej kompetencji, zarówno komunikacyjnej, jak i językowej. Oczywiście, nie może się to odbywać na zasadzie przesadnego obniżania stopnia własnej samooceny w stosunku do znajomości języka. Być może źródła problemów osób, które deklarują w ankietach, iż mają pewne kłopoty z posługiwaniem się językiem ze względu na strach czy obawę ośmieszenia się, leżą w zbyt przesadnym podejściu do chęci bycia „superpoprawnym" w języku obcym. Kontynuowanie badań w tym zakresie wydaje się być bardzo istotne.

Rozwijanie autonomiczności studenckiej w odniesieniu do pogłębiania własnych kompetencji jest tym bardziej uzasadnione, iż różnice pomiędzy studentami w dużej grupie ćwiczeniowej są dla prowadzącego zajęcia dość trudne do rozpoznania (szczególnie osoby nieśmiałe rzadko samodzielnie zabierają głos). Także sposób kontrolowania rozwoju kompetencji odbywa się często w warunkach stresujących dla studentów, stąd też istotne jest autonomiczne przejęcie odpowiedzialności ich samych za proces kształcenia.

4. Strategie metakognitywne służące pogłębianiu kompetencji komunikacyjnej i językowej

W tym punkcie chciałbym omówić zagadnienie tzw. strategii metakognitywnych w procesie uczenia się języka obcego na poziomie zaawansowanym. Jak już wcześniej wspomniałem, studenci winni na tym etapie nauki zwracać większą uwagę na procesy, jakie zachodzą w trakcie uczenia się języka, jak i podczas posługiwania się nim. Strategie metakognitywne umożliwiają uczącym się dostrzeganie problemów, stawianie hipotez dotyczących ich powstawania oraz rozwiązywania, weryfikację tych hipotez, indywidualne sterowanie procesami rozwiązywania problemów, ewaluację własnych sukcesów i porażek (por. Brown 1978 za Dechert 1997: 13). Celowe refleksyjne podejście do tych zagadnień optymalizuje znajomość języka, a jednocześnie przygotowuje studentów do ewentualnej przyszłej pracy dydaktycznej.

Na tym etapie zaawansowania językowego istotna jest tzw. **restrukturyzacja** dotychczas zdobytej wiedzy. Procesy restrukturyzacyjne mają bowiem do spełnienia kilka ważnych zdań.

– Uczący się języka muszą dostrzegać **deficyty** w dotychczas zdobytej wiedzy. Należy tym samym sięgać np. do przyczyn powstawania błędów

[10] Jest to także ważne z perspektywy ewentualnej przyszłej pracy zawodowej studenta, np. jako nauczyciel wyjaśniający reguły posługiwania się językiem.

(wiedza konfrontatywna pomiędzy językiem ojczystym a obcym – ewentualne błędy interferencyjne).
- Studenci winni dążyć do **poszerzania** wiedzy poprzez celowe zastępowanie struktur językowych dobrze opanowanych strukturami mniej znanymi (np. w języku niemieckim użycie czasowników modalnych w znaczeniu subiektywnym, które ze względu na nikłą znajomość zastępowane są wyrazami o znaczeniu modalnym).
- Użytkownicy języka muszą umieć **abstrahować** z cudzych wypowiedzi konstrukcje nowe, dotychczas im nieznane.
- W trakcie autonomizacji procesów uczenia się ważną rolę odgrywa umiejętność **systematyzowania** wiedzy. W odniesieniu do gramatyki przykładem tego może być funkcjonalne podejście do pozna(wa)nych struktur i ich ścisłe połączenie z pragmatyką językową.

Strategie metakognitywne są podłożem strategii kognitywnych, których stosowanie w bezpośredni sposób umożliwia przetwarzanie informacji. Procesy restrukturyzacyjne powinny opierać się na efektywności kognitywnej, tzn. możliwie najbardziej optymalnie przyczyniać się do poszerzania wiedzy uczącego się, przy zachowaniu także jego indywidualnych predyspozycji, przyzwyczajeń i sposobów uczenia się (por. Vogel 1992: 106).

5. Wnioski

W ostatnim punkcie artykułu chciałbym podkreślić, iż dalsza praktyczna nauka języka obcego w ramach studiów neofilologicznych (także w ramach zajęć specjalistycznych!), a szczególnie dydaktyczno-metodyczne przygotowanie tego procesu, nie może odbywać się w całkowitym oderwaniu od doświadczeń, jakie kandydaci na studia zdobyli w dotychczasowym toku nauki. Istotną rolę winna w tym spełniać, w odniesieniu głównie do zajęć praktycznych, analiza realizowanych w szkole programów nauczania. Jest to tym bardziej nieodzowne, iż w szkołach przerabiane są różne programy (podstawowe, poszerzone), a weryfikacja wiedzy i umiejętności na egzaminach wstępnych nie zawsze ukazuje w pełni kompetencje studentów. Rzeczywistość szkolna i uniwersytecka (realizowane minima programowe, przepełnione sale wykładowe) wymagają od kandydatów indywidualnego autonomicznego podejścia do nauki języka[11]. Dydaktyka nauczania języków obcych w szkole wyższej musi skupić szczególną uwagę na tych

[11] Zaledwie 11% ankietowanych uczyło się języka tylko w szkole. Pozostali korzystali z różnych (poza)instytucjonalnych form dokształcania się. Połowa respondentów jest zdania, iż nauka języka tylko w szkole jest niewystarczająca. Oczywiście należy podkreślić, iż na tę ocenę duży wpływ mają niekiedy subiektywne stereotypowe odczucia uczących się, wynikające z powszechnych w kraju opinii, które bez względu na jakość oferowanych uczniom zajęć (często na bardzo wysokim poziomie) w przeciągu ostatnich lat w ogóle się nie zmieniają.

sprawnościach językowych, które w kursie szkolnym nie były dostatecznie rozwijane. Mam tu na myśli szczególnie sprawność pisania. Wyniki pierwszych prac seminaryjnych wydają się tę tezę potwierdzać. Rozwijanie kompetencji językowej może z powodzeniem odbywać się także w różnych formach prac pisemnych (np. poprawianie błędów, konstruowanie wypowiedzi synonimicznych w zależności od używanego języka mówionego lub pisanego).

Reasumując, wdrażanie studentów do autonomicznego zdobywania wiedzy musi odbywać się w sposób planowy poprzez dogłębną analizę programów szkolnych oraz właściwe określenie celów, jakie winny służyć praktycznej nauce języka w szkole wyższej. Trafną wydaje się też ewaluacja doświadczeń zdobytych w szkole średniej, jak również w trakcie studiów, którą można wykorzystać nie tylko w badaniach nad poziomem zdobytych przez studentów kompetencji, ale także wniknąć w tak ciekawe, a ciągle jeszcze nie do końca zbadane tajniki, jak predyspozycje indywidualne uczących się (np. strach), które w wielu przypadkach mogą stać się przyczyną niepowodzeń w nauce.

Bibliografia:

Dakowska, M.
2001 Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dechert, H. W.
1997 „Metakognition und Zweitsprachenerwerb", w: U. Rampillon – G. Zimmermann (red.), 10-32.

Grucza, F. – M. Dakowska (red.)
1997 Podejścia kognitywne w lingwistyce, tranlsatoryce i glottodydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12-14 stycznia 1996 r. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

Heinemann, M. – E. Kucharska – E. Tomiczek (red.)
1999 Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. 2. deutsch-polnische Nachwuchskonferenz zur Glottodidaktik 14.-17. Mai 1998 in Karpacz. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Horwitz, E. K.
1988 „The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students'', The Modern Language Journal 72: 283-294.

Kwakernaak, E.
1999 „Umgang mit der Norm. Grammatik im postkommunikativen Fremdsprachenunterricht", Fremdsprachen und Hochschule 57: 7-29.

Knapp-Potthoo, A. – K. Knapp
1982 Fremdsprachenlernen und – lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer.

Little, D.
1997 „Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht", Fremdsprachen und Hochschule 50: 37-49.

Marciniak, I.
2001 Warunki przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów filologii germańskiej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Mißler, B.
1999 Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.
Nerlicki, K.
1997 „Analiza błędów popełnionych w teście gramatycznym przez kandydatów na I rok filologii germańskiej'', Języki Obce w Szkole 2: 122-129.
Rampillon, U. – G. Zimmermann (red.)
1997 Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.
Riemer, C.
1999 „Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: die Einzelgänger--Hypothese", w: M. Heinemann – E. Kucharska E. Tomiczek (eds.), 129-147.
Selinker, L.
1972 „Interlanguage", IRAL 10: 219-231.
Vogel, K.
1990 Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.
1992 „Plädoyer für die Berücksichtigung des autonomen Lernens in einem Curriculum zum universitären Fremdsprachenerwerb", Fremdsprachen und Hochschule 36: 103-120.
Zawadzka, E.
1997 „Kognitywna interpretacja wiedzy językowej i jej glottodydaktyczne implikacje'', w: F. Grucza – M. Dakowska (red.), 119-125.

Anna W. Kierczak, Agata Sitko
Studium Języków Obcych Wydziału Farmaceutycznego
i Oddziału Medycyny Laboratoryjnej, Śląska Akademia Medyczna

Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?

1. Wstęp

Celem niniejszej pracy była ocena stopnia autonomii ucznia, jego autonomicznych zachowań w procesie uczenia się specjalistycznego języka angielskiego na lektoratach, oraz opracowanie wskazań dydaktycznych, dotyczących nauczania i rozwijania, a także uświadamiania i wspierania tych zachowań, na przykład poprzez uświadamianie i nauczanie szerokiej gamy strategii komunikacyjnych i strategii uczenia się.

Do celów badawczych przyjęto definicję półautonomii wg Dickinsona (1987), określoną jako stadium, w którym uczniowie przygotowują się do kształcenia autonomicznego. Wzorując się na pracach Michońskiej-Stadnik (1996: 16), dla uproszczenia terminologii przyjęto określenie „autonomia" pamiętając, że o pełnej autonomii możemy mówić tylko wtedy, gdy uczeń pozbawiony jest wsparcia nauczyciela, czy innej instytucji edukacyjnej (Dickinson 1987).

Oceny autonomicznych zachowań uczących się dokonano w oparciu o obserwacje poparte długoletnim doświadczeniem dydaktycznym, a także na podstawie analizy danych uzyskanych z ankiety, badającej autonomię ucznia w procesie nauczania języka specjalistycznego.

2. Ograniczenia autonomii ucznia na lektoracie

Na podstawie danych uzyskanych z ankiety oraz na podstawie wieloletniej obserwacji procesu dydaktycznego języka specjalistycznego zaobserwowano szereg ograniczeń autonomii uczących się języka specjalistycznego na lektoratach w ŚAM, które wynikają:

– z ograniczeń natury administracyjnej (np. brak możliwości wyboru czasu i miejsca nauki);
– z programu studiów i siatki godzin;
– z różnego poziomu autonomizacji studentów tej samej grupy językowej;
– z natury medycznej angielszczyzny (multidyscyplinarność, istnienie licznych podkodów, typowa tylko dla tego języka leksyka, składnia i morfologia) (Kierczak 2002: 11-26).

Pierwsze dwa z wymienionych czynników ograniczających autonomię studentów tylko z pozoru wydają się być nie do przezwyciężenia. Rzecz jasna lektorzy nie są w stanie całkowicie ich wyeliminować, aczkolwiek są w stanie je złagodzić.

Na przykład, tradycją naszego Studium stała się współpraca z osobą odpowiedzialną za układanie planu. Podczas układania harmonogramu zajęć staramy się wybierać termin i czas najbardziej odpowiadający studentom. Studenci nie obawiają się zgłaszać swoich propozycji dotyczących zmiany planu zajęć. Często zmiany terminu zajęć dokonujemy na prośbę studentów w trakcie semestru, co związane jest ze specyfiką studiów na wydziale farmaceutycznym; pewne zblokowane ćwiczenia kończą się w trakcie semestru. Nierzadko czekamy na studentów z rozpoczęciem zajęć, bo jakieś ćwiczenia doświadczalne nieprzewidzianie zabrały im więcej czasu i nie mogli opuścić laboratorium bez ich przepisowego zakończenia. Niekiedy znów, proszą o wcześniejsze rozpoczęcie lektoratu, bo szybciej skończyli pracę w laboratorium. O możliwości takich przesunięć studenci lojalnie informują nas wcześniej i zazwyczaj, jeśli nie koliduje to z innymi planowymi zajęciami, uzyskują aprobatę lektora. Bywa także, że studenci zmęczeni jakimiś żmudnymi, czasem trwającymi 5-6 godzin ćwiczeniami laboratoryjnymi proszą wyjątkowo o możliwość odrobienia zajęć z język a w innym, dogodniejszym dla nich terminie – w takich przypadkach zawsze przychylamy się do ich prośby. Wydaje się, iż studenci doceniają wysiłki lektorów, aby zapewnić im optymalny czas nauki języka i nigdy nie zdarza się, żeby nie dotrzymali uzgodnionego terminu odrabiania zajęć.

Ograniczenia wynikające z programu studiów i siatki godzin można natomiast złagodzić oferując studentom dodatkowe zajęcia fakultatywne lub stwarzając możliwość nauki języka w Pracowni Samodzielnej Nauki Języka (ang. *self-access room*). Przy czym w przypadku studentów farmacji i medycyny laboratoryjnej najlepszym rozwiązaniem wydaje się być dobrze funkcjonująca pracownia językowa (Kierczak 2002: 175-176). Z doświadczenia wynika, iż ze względu na duże obciążenie studentów przedmiotami zawodowymi o charakterze laboratoryjnym, bardzo trudno znaleźć termin zajęć fakultatywnych, odpowiadający wszystkim zainteresowanym studentom. Inaczej jest w przypadku Pracowni Samodzielnej Nauki Języka, która umożliwia naukę języka o różnej porze dnia i w dowolnym dniu tygodnia, przez dowolny okres czasu. Należy jednakże pamiętać,

iż warunkiem prawidłowego funkcjonowania pracowni jest jej dostępność, tzn. powinna być czynna 8-10 godzin przez wszystkie robocze dni tygodnia, stwarzając studentom możliwość nieograniczonej dodatkowej nauki języka specjalistycznego w dowolnym i nielimitowanym czasie. Drugim istotnym warunkiem prawidłowego spełniania funkcji takiej pracowni jest ciągły dyskretny nadzór nauczyciela nad procesem samodzielnego uczenia się języka specjalistycznego. Rola nauczyciela w Pracowni Samodzielnej Nauki powinna ograniczać się do roli przewodnika – obserwatora, który udziela rad i wskazówek co do wyboru metod i stopnia trudności ćwiczeń oraz doboru technik uczenia się i materiału językowego, a także wyjaśnia zaistniałe wątpliwości językowe, stawia wyzwania i zachęca do wykonywania trudniejszych zadań, udziela pochwał, aprobaty oraz krytyki w odniesieniu do wykonywanych zadań językowych (Kierczak 2002).

Niełatwe zdają się również do pokonania trudności związane z różnym stopniem autonomizacji studentów poszczególnej grupy językowej. O ile wyrównany poziom zaawansowania językowego w obrębie grupy można uzyskać stosunkowo łatwo stosując podział na grupy językowe w oparciu o wyniki testu kwalifikującego (ang. *placement test*), to o tyle trudniej jest dobrać studentów jeszcze i pod względem stopnia autonomizacji. Problem ten można by rozwiązać w następujący sposób:

– studenci dzieleni są na grupy pod względem swoich kompetencji językowych (test kwalifikujący);
– wyłonione grupy studentów o różnej kompetencji językowej dzielone są na grupy ćwiczeniowe w oparciu o wyniki dodatkowego testu (ankiety) badającego stopień autonomizacji studenta.

Oczywiście warunkiem takiego podziału byłaby odpowiednio duża liczebność studentów w poszczególnych grupach kompetencji językowej, umożliwiająca wyłonienie grup ćwiczeniowych o ustalonej przepisami liczebności.

Wydaje się, iż z punktu widzenia nauczyciela podział studentów uwzględniający oprócz poziomu zaawansowania językowego także i poziom ich autonomizacji byłby niezwykle korzystny. Lektor mógłby skoncentrować się tylko na dalszym rozwoju autonomii studentów, unikając trudnego i czasochłonnego procesu „wyłapywania" studentów o słabszej autonomizacji oraz dodatkowej pracy z takimi osobami. Jednakże, kiedy spojrzymy na problem inaczej, zauważamy że zróżnicowanie poziomu autonomii w obrębie grupy może być korzystne. Studenci o słabiej rozwiniętej autonomii łatwiej się jej uczą, naśladując autonomiczne zachowania kolegów z lepiej rozwiniętą autonomią. Z drugiej strony, studenci z dobrze rozwiniętymi nawykami autonomicznymi mogą, zachęcani i dyskretnie kontrolowani przez nauczyciela, utrwalać i doskonalić je, ucząc takich zachowań swoich mniej autonomicznych kolegów. Pierwszorzędną rolą lektora byłoby więc wyjaśnienie studentom pojęcia autonomicznego uczenia się, a także zwrócenie uwagi na fakt istnienia różnorodnych strategii komunikacyjnych i uczenia się,

jako czynnika niezwykle pomocnego w procesie uczenia się języka obcego (Michońska Stadnik 1996). Lektor nazywając strategie jakimi studenci nieświadomie się posługują oraz wyjaśniając, iż strategii można się nauczyć (Michońska-Stadnik 1996: 43), przy równoczesnym wskazaniu autonomicznych studentów, którzy z powodzeniem takie strategie stosują, daje możliwość mniej autonomicznym uczniom podpatrywania i imitowania autonomicznych zachowań najlepszych. Dodatkowo, stosując pewne działania dydaktyczne takie jak na przykład: indywidualne traktowanie zadań domowych, przygotowywanie dyskusji i referatów, indywidualna bądź grupowa praca nad tekstem, korzystanie z filmów video, zachęcanie do wyszukiwania informacji na zadany temat z takich źródeł jak: słowniki encyklopedyczne, czasopisma i publikacje naukowe, Internet, wywiady, itp. lektorzy mogą stymulować rozwój autonomicznych zachowań swoich studentów (por. Michońska-Stadnik 1996: 163).

I wreszcie, najważniejsze z punktu widzenia nauczyciela języka specjalistycznego, ograniczenia wynikające z samej natury medycznej angielszczyzny, tzn.:

- z multidyscyplinarności, czyli przenikania do medycznego języka słownictwa specjalistycznego typowego dla innych języków specjalistycznych, co związane jest z faktem, iż medyczną angielszczyzną posługują się przedstawiciele różnych zawodów medycznych (lekarze różnych specjalności, farmaceuci, pielęgniarki, laboranci, itp.) oraz ingerencją w nauki medyczne takich dyscyplin jak chemia, biochemia, genetyka, czy nawet inżynieria komputerowa i statystyka;
- z faktu istnienia licznych podkodów, obserwowanych na różnych poziomach, np.: lekarz – lekarz, farmaceuta – farmaceuta, lekarz – farmaceuta, lekarz – pacjent, lekarz – pielęgniarka, itp.

Biorąc pod uwagę leksykalno-składniową naturę medycznego języka angielskiego, nie sposób jest zostawić uczącego się bez pomocy nauczyciela, który pokieruje odpowiednim doborem materiału leksykalnego i gramatycznego, zarówno pod względem jego przydatności dla uczącego się (cele i potrzeby językowe), jak i pod względem stopnia trudności. Niechaj jednak nauczyciel nie narzuca bezwzględnie swoich wyborów, lecz niech wyjaśnia ich zasadność i uczy jakimi kryteriami powinien kierować się student dobierając materiał językowy. Rola lektora powinna ograniczać się do:

- wyjaśnienia na czym polega multidyscyplinarność medycznego języka angielskiego i pomoc w określeniu zakresu słownictwa i struktur gramatycznych na jakim student powinien się skoncentrować;
- wskazywania optymalnych źródeł materiału leksykalnego;
- nauczenia, jak rozróżnić wiarygodne źródła informacji naukowej i zawodowej (szczególnie ważne w przypadku informacji czerpanych z Internetu) oraz jak dokonywać selekcji odpowiedniego materiału do nauki języka.

3. Badanie autonomii studentów na lektoratach z języka angielskiego

W marcu 2003, wśród studentów II roku Wydziału Farmaceutycznego i Oddziału Medycyny Laboratoryjnej ŚAM za zgodą władz dziekańskich przeprowadzono ankietę, której celem była ocena autonomicznych zachowań u studentów uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego. Ankietę pisali studenci po półtorarocznej nauce języka specjalistycznego na lektoratach w ŚAM. W badaniach ankietowych, które miały charakter dobrowolny wzięło udział 158 studentów obu kierunków. Grupę odpowiadających na pytania zadane w anonimowej ankiecie stanowiło 141 kobiet (89,2%) i 17 mężczyzn (10,8%). Biorąc pod uwagę kategorię wiekową wyłoniono następujące grupy:

- 18-20 lat, 32,9% ankietowanych;
- 21-23, 61% ankietowanych;
- 23-25, 4,4% ankietowanych;
- 1,3% ankietowanych nie zaliczało się do podanych grup wiekowych.

Studenci odpowiadali na 38 pytań dotyczących ich zachowań autonomicznych; wyniki badań przedstawiono w postaci frakcji procentowo-ilościowych, co pozwoliło na określenie autonomiczności zachowań studentów w procesie uczenia się specjalistycznego języka angielskiego. W ten sposób uzyskano obraz autonomii, między innymi, takich czynności jak: określanie potrzeb, ustalanie celów, samoocena, czy uczenie się poza szkołą.

4. Omówienie wyników badań

W przypadku 91,7% odpowiadających na pytania ankiety wybór obowiązkowego lektoratu z języka obcego na wybranym przez nich kierunku był narzucony, a jedynie w przypadku 8,3% był dobrowolny. Większość studentów (67%) oceniła prowadzone zajęcia jako przeważnie ciekawe. Zadawalał ich także dobór realizowanego materiału pod względem zainteresowań studenta akademii medycznej (84,8%). 68,8% ankietowanych stwierdziło, że ponad połowę wprowadzanego słownictwa stanowiła terminologia fachowa, tematycznie związana z kierunkiem ich studiów. Jednakże ocena doboru materiału pod względem potrzeb językowych związanych z przyszłym zawodem nie jest spójna. 29,1% stanowiły odpowiedzi twierdzące, 14,6% przeczące, a 39,2% stwierdziło, że dobór materiału tylko częściowo zaspakajał ich potrzeby. 17,1% uznało, że potrzeby te zostały zaspokojone w dużym stopniu. Porównując te wyniki z odpowiedziami na pytanie dotyczące ilości wprowadzanego słownictwa tematycznie związanego z ich kierunkiem studiów, rozbieżność uzyskanych danych wydaje się być zaskakująca. Nasuwa się wniosek, że dla wielu studentów wybrany kierunek studiów nie jest tożsamy z przyszłą pracą zawodową oraz związanymi z nią potrzebami językowymi. W tej sytuacji należałoby przeprowadzić dodatkowe badania, aby sprawdzić, co jest przyczyną takiej rozbieżności. Być może, lektorzy nauczający

języka specjalistycznego powinni dokładnie badać potrzeby językowe studentów i dobierając materiał leksykalno-gramatyczny nie kierować się głównie tematyką narzuconą przez program studiów, lecz również uwzględnić preferencje studentów. Znając aktualne potrzeby językowe studentów, lektorowi będzie łatwiej nauczyć rozpoznawania i identyfikowania tych potrzeb swoich podopiecznych, a co za tym idzie dokonywać i nauczyć dokonywania trafnego doboru materiału językowego swoich studentów (Kierczak 2002: 157-159).

W większości przypadków (87,9%) na zajęciach wykorzystywano podręczniki przygotowane do nauki medycznego języka angielskiego, ale także dodatkowe źródła takie, jak kserokopie artykułów z angielskich czasopism naukowych i popularnonaukowych, fragmenty książek specjalistycznych, referaty, filmy video, nagrania magnetofonowe oraz Internet. Studenci mieli więc kontakt z autentycznymi materiałami zapoznając się ze słownictwem specjalistycznym.

Kolejne pytania zadane w ankiecie miały dostarczyć danych na temat ograniczeń autonomii na lektoracie. Na pytanie dotyczące możliwości decydowania o doborze materiału realizowanego na zajęciach 45,6% ankietowanych stwierdziła, że było to od nich niezależne, 44,9% czasami miała na to wpływ. Jedynie 5,7% posiadała taką możliwość. Rozbieżne odpowiedzi uzyskano pytając czy dobór materiału narzucał im metody uczenia się. 32,9% odpowiedziało „tak", 29,1% „nie", 22,1% „czasami" i 15,8% „przeważnie". Większość studentów (72,2%) nie mogła decydować o kolejności realizowania jednostek tematycznych. Jeśli pytano jednak o ustalanie terminów testów językowych 68,3% ankietowanych studentów miało taką możliwość. Ponad połowa z nich (52,2%) nie mogła decydować o sposobie testowania swojej wiedzy. Lektorzy dopuszczali dowolność formy odrabiania prac domowych w 43,3%, a 71,3% studentów mogło zgłosić brak przygotowania do zajęć bez konsekwencji w postaci oceny niedostatecznej. Wyżej wymienione aspekty dotyczące sprawdzania wiedzy na lektoracie wydają się być istotne w przypadku studentów akademii medycznej ze względu na obciążenie przedmiotami kierunkowymi na obu wydziałach.

Studenci głównie uczyli się języka angielskiego na lektoratach (82,9%). Tylko 17,1% ankietowanych korzystało z innych form nauki języka. Zapytani, czy sami starają się zdobywać potrzebną im wiedzę najwięcej (43%) odpowiedziało, że robi to czasami. Jednak osoby, które wybrały odpowiedź „tak" stanowiły 39,9% ankietowanych, co pozytywnie świadczyłoby o stopniu autonomii w tej sferze nauki języka obcego. 51,9% ankietowanych prowadzi własny notatnik z nowym słownictwem i wyrażeniami. 63,5% z nich stwierdziło, że potrafi dobrać odpowiednią formę samokształcenia do swoich potrzeb. 67% nie korzysta jedynie z informacji przekazywanych przez nauczającego, 21% korzysta z różnych źródeł w celu poszerzenia swojej znajomości języka angielskiego, a 58% ankietowanych robi to czasami.

Zdecydowana większość ankietowanej grupy (84,7%) czuje się odpowiedzialna za swoją wiedzę oraz potrafi częściowo ocenić swoją znajomość języka angielskiego, ponieważ 57% wybrało odpowiedź „raczej tak", a 36% odpowiedź „tak". Ponad połowa ankietowanych (52,2%) rozpoznaje i potrafi nazwać obszary swoich trudności w nauce języka angielskiego, a 44,3% jest raczej w stanie to zrobić.

Studenci w większości (73,4%) czują się odpowiedzialni za planowanie swoich postępów w nauce. Grupa, która samodzielnie decydowała, jak ma się uczyć stanowiła 81,1%. Natomiast 91% ankietowanych jest świadoma, jak najlepiej przyswaja nowy materiał, a 73,4% z nich wypracowało swój własny styl uczenia się języka. Lektorzy nie narzucali im sposobu prowadzenia notatek z zajęć (98,1%) i dopuszczali dowolność formy odrobienia pracy domowej. Jednak aż 62,8% studentów stwierdziło, że nie posiada silnej motywacji uczenia się języka angielskiego, a ponad połowa z nich (52,2%) nie wyznacza sobie samodzielnie celów nauki języka. Na taką postawę może mieć wpływ fakt, że w ciągu pierwszych lat studiów nie muszą oni wykorzystywać źródeł obcojęzycznych związanych z kierunkiem studiów poza zajęciami z lektoratu.

I wreszcie wyniki badań dotyczące wykorzystywania znajomości języka angielskiego na zajęciach i poza nimi. W większości przypadków (66,9%) lektorzy dopuszczali więcej niż jedną prawidłową odpowiedź, tak więc indywidualne podejście do omawianych zagadnień nie było ograniczane przez prowadzącego zajęcia. Zdecydowana większość (91,7%) ankietowanych studentów chce mieć możliwość wyrażania swoich poglądów i preferencji. Jednak tylko 23,4% zdecydowanie preferuje zadania, które wymagają samodzielnego wykorzystania różnych źródeł informacji, a 41,1% czasami woli ten typ zadań. 79% woli zadania, w których może wykorzystać swoją dotychczasową znajomość języka angielskiego i podać własne interpretacje. Ćwiczenia, w których wymaga się jednoznacznych odpowiedzi nie są preferowane przez 75,8% ankietowanych. Taki sam procent studentów (75,8%) nie czuje się dobrze w sytuacji, kiedy oczekuje się od nich użycia języka angielskiego bez wcześniejszego przygotowania, co świadczyłoby o niechęci do podejmowania ryzyka z obawy przed niepowodzeniem. Zdecydowanie duży odsetek ankietowanych (92,4%) chce być wcześniej poinformowany o tym, czego będzie się od nich wymagać na zajęciach. Ankietowani studenci w większości przypadków (64,7%) boją się popełniać błędy i dlatego nie zawsze podejmują konwersację w nowej sytuacji. Jednak ważniejsze jest dla nich przekazywanie lub uzyskiwanie informacji pomimo popełniania błędów językowych. Taką opinię wyraziło 84,4% ankietowanych.

5. Wnioski

Wyniki przeprowadzonej ankiety pozwalają stwierdzić w jakich obszarach studenci wykazują autonomię, a gdzie pojawiają się jej ograniczenia.

1) Znaczny stopień autonomii został osiągnięty rozpatrując następujące aspekty:

a) refleksja nad własnym uczeniem się języka obcego;
b) planowanie i organizacja procesu uczenia się;
c) samoocena.

Te aspekty autonomii uczącego się nie są zależne od ograniczeń, które może narzucać specyficzny charakter języka specjalistycznego i dlatego też łatwiej duży stopień autonomii został w tych obszarach osiągnięty.

2) Badanie wykazało ograniczenia autonomii następujących obszarów:

a) podejmowanie interakcji z innymi osobami jest częściowo ograniczone przez obawę popełniania błędów;
b) wybór obowiązkowego lektoratu (ograniczenie natury administracyjnej);
c) wpływ studentów na dobór materiału realizowanego na zajęciach (dość ograniczony, co wiąże się ze specyfiką medycznego języka angielskiego, to znaczy z multidyscyplinarnością oraz występowaniem licznych podkodów, co zostało omówione w części poświęconej ograniczeniom autonomii na lektoracie).

Nawiązując do punktu c) należy wspomnieć, że mając na uwadze różnorodność potrzeb językowych zarówno studentów Wydziału Farmaceutycznego, jak i studentów Oddziału Medycyny Laboratoryjnej za dobór materiału odpowiedzialni byli głównie lektorzy. Nie ograniczano się jednak do wykorzystywania jednego źródła, na co wskazują odpowiedzi ankietowanych. Przy doborze materiału leksykalno-gramatycznego wykorzystywanego na zajęciach warto byłoby jednak zapoznać się również z preferencjami językowymi studentów, aby starać się zaspokoić ich aktualne potrzeby językowe.

Ograniczenia, które niesie ze sobą program studiów częściowo były przezwyciężane. Chociaż większość studentów nie decydowała o kolejności realizowanych jednostek tematycznych, to ponad połowa mogła wspólnie z lektorem ustalać terminy testów oraz współuczestniczyć w decyzjach dotyczących sposobów testowania wiedzy.

Wyniki ankiety pozwalają dokładniej przyjrzeć się stopniu autonomii wśród studentów ankietowanych wydziałów. Na ich podstawie lektorzy mogą dalej pracować nad poprawą autonomii uczenia się języka specjalistycznego. Ważne jest uświadomienie studentom ograniczeń autonomii, które wiążą się z nauką medycznego języka angielskiego, tak, aby studenci byli z czasem w stanie samodzielnie dokonywać wyboru właściwych materiałów leksykalno-gramatycznych i korzystać z odpowiednich źródeł.

Wyrobienie u studentów nawyku autonomicznego uczenia się języka wydaje się być szczególnie istotne w przypadku medycznego języka angielskiego, bowiem np.: umiejętność samodzielnego wyszukiwania materiałów do nauki języka medycznego, chęć współpracy z innymi uczącymi się, czy dyskusje z autorytetami w dziedzinie nauk medycznych z powodzeniem będą rekompensowały brak nowoczesnych materiałów dydaktycznych (np. słowników), które uwzględniałyby gwałtowny rozwój bazy słownictwa medycznego języka angielskiego.

Ponadto, ucząc studentów autonomicznego uczenia się języka specjalistycznego należy zawsze pamiętać o pewnych zasadach, które sprzyjają rozwojowi autonomii (por. Lee 1998; French 1999; Opałka 2002: 92-93), tzn.:

- nie należy wymuszać autonomii na studentach, lecz stwarzać warunki jej sprzyjające;
- uwzględniać bieżące potrzeby i cele językowe; w razie potrzeby modyfikować program nauczania (Kierczak 2002);
- wspierać i wspomagać studentów, pozostawiając im wolny wybór strategii i sposobu uczenia się;
- pozwalać studentom współdecydować o doborze i kolejności realizowania materiału dydaktycznego, sposobie egzekwowania i testowania wiedzy; w miarę możliwości ustalać dogodny dla studentów termin i czas zajęć;
- zachęcać do współpracy z kolegami;
- zachęcać do samodzielnego wyszukiwania informacji (korzystanie ze zbiorów bibliotecznych, kontakt z naukowcami – bezpośredni lub *via e-mail*, w celu uzyskania informacji);
- wprowadzać element humorystyczny lub inne metody relaksacyjne, w celu rozładowania napięcia (Oxford 1990);
- zachęcać do samooceny postępów w nauce języka.

6. Podsumowanie

W przypadku nauczania języka specjalistycznego na lektoratach (w omawianym przypadku jest to medyczny język angielski) wypracowanie postawy autonomicznej wydaje się szczególnie istotne. Czas trwania lektoratu obejmuje dwa pierwsze lata studiów. W tym czasie studenci wykorzystując swą dotychczasową znajomość ogólnego języka angielskiego (*General English*) zapoznają się z wybraną terminologią fachową. Kończąc zajęcia na lektoracie, studenci powinni zdawać sobie sprawę, że egzamin końcowy z języka angielskiego nie jest równoznaczny z końcem nauki języka. Jest to jedynie przygotowanie do samodzielnej pracy nad zapoznawaniem się z fachową terminologią, niezbędną przy korzystaniu z materiałów źródłowych, publikacji związanych z kierunkiem studiów i kontaktach naukowych.

Praca lektora nie może ograniczać się tylko do nauczania języka specjalistycznego. Należy także zwracać uwagę na konieczność autonomizacji procesu uczenia się. W wielu przypadkach lektor spotka się z bierną postawą uczących się i wyuczoną bezradnością, o której mowa jest w przypadku rozpatrywania trudności wprowadzania postaw autonomicznych (Wilczyńska 1999: 179). Postawy te można przezwyciężyć, uświadamiając studentom konieczność samodzielnego poszukiwania źródeł informacji w przypadku uczenia się języka specjalistycznego. Wybierając zadania, które wymagają niezależnej pracy uczącego się (referaty, projekty, prezentacje) można próbować przezwyciężyć bierne podejście do nauki języka i poleganie jedynie na informacjach przekazywanych przez lektora w trakcie zajęć.

Na rozwój autonomicznej postawy uczącego się bez wątpienia wpływa świadomość celowości uczenia się języka obcego. W przypadku medycznego języka angielskiego celowość ta jest oczywista. Biorąc pod uwagę, że język angielski jest powszechnie używanym językiem publikacji specjalistycznych czy konferencji naukowych, znajomość medycznego języka angielskiego i umiejętność posługiwania się nim są nieodzowne na kolejnych latach studiów i po ich zakończeniu.

Uczestnictwo w lektoratach powinno przygotować uczącego się tak, aby w przyszłości mógł on samodzielnie podejmować decyzje dotyczące uczenia się języka obcego. Można zauważyć, że w przypadku nauczania języka specjalistycznego, gdzie w dużym stopniu wykorzystywane są teksty autentyczne (publikacje naukowe, artykuły, itp.) stwarzane są warunki, w których studenci uczą się języka zgodnie ze swoimi potrzebami. Na kluczową rolę użycia tekstów autentycznych jako środka wzmacniającego autonomiczne zachowania zwraca uwagę McGarry (1995: 3).

Uczestnictwo w zajęciach z lektoratu z języka angielskiego może przygotować studentów do samodzielnej nauki języka. Zadaniem lektora w takiej sytuacji byłoby zachęcanie do zachowań autonomicznych w trakcie trwania nauki na lektoracie tak, aby po jej zakończeniu studenci byli gotowi samodzielnie rozwijać i poszerzać zdobytą wiedzę. Studenci biorąc aktywny udział w procesie uczenia się języka na lektoracie będą przygotowani do pracy niezależnej od nauczającego po zakończeniu zajęć. Będąc świadomi, że sami odpowiadają za sposób w jaki będą poszerzać swoja wiedzę, bez ingerencji ze strony uczącego.

Bibliografia:

Dickinson, L.
1987 Self-instruction in language learning. Cambridge: CUP.
French, D.
1999 „Learner Independence", IATEFL PL TDAL SIG Newsletter 1: (http//www.iatefl.org.pl/sig/al./n1li.htm)

Kierczak, A. W.
2002 Znajomość medycznego języka angielskiego u absolwentów Akademii Medycznej, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach.
Lee, I.
1998 „Supporting greater autonomy in language learning", ELT Journal 52/4: 282-289.
McGarry, D.
1995 Learner autonomy 4: The role of authentic texts, Dublin: Authentik, 3.
Michońska-Stadnik, A.
1996 Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Opałka, B.
2002 „Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie?", w: W. Wilczyńska. (red.), 89-93.
Oxford, R. L.
1990 Language learning strategies. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Agnieszka Skrzypek
Instytut Języka Angielskiego, Uniwersytet Śląski

Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne

1. Wprowadzenie teoretyczne

Zasadność prób rozwijania autonomii uczącego się badana była z uwzględnieniem różnych definicji zachowań autonomicznych, a także wewnętrznych i zewnętrznych czynników, wzmacniających lub osłabiających inklinacje jednostki do wspomnianych zachowań. Choć definicje operacyjne procesu autonomizacji ucznia przybierały różne formy w zależności od celu badania i podłoża teoretycznego, można wyodrębnić w nich trzy istotne aspekty: **poszerzanie wiedzy** ucznia w zakresie mechanizmów procesu uczenia się, systematyczne **rozwijanie umiejętności** praktycznego zastosowania owej wiedzy (Wenden 1991) oraz **adaptację podejścia** umożliwiającego ograniczenie negatywnego wpływu czynników instytucjonalnych czy psychologicznych na proces samodzielnego odkrywania języka, lub wzmocnienie tego wpływu, jeśli jest on pozytywny (Benson 1996). Korzystny wpływ stopniowego zwiększania odpowiedzialności i zaangażowania ucznia w proces nauki obrazuje kilka wybranych z tej dziedziny badań.

Umożliwienie uczniom pewnego stopnia kontroli nad materiałem czy technikami wykorzystywanymi w procesie nauczania zwiększa chęć czynnego uczestnictwa i poczucie odpowiedzialności za proces uczenia się, rozwija umiejętność negocjacji i refleksji (Heath 1992), wpływa pozytywnie na rozwój kognitywny (Morais and Rocha 1999) oraz motywuje do przyswajania nowych informacji. Wartym zauważenia jest fakt, że uczniowie pytani o wiedzę i umiejętności wyniesione z zajęć wykazują tendencję do częstszego podawania elementów, na wybór których mieli wpływ niż tych, które zostały im arbitralnie narzucone (Silmani 1992).

Wydawać by się mogło, że wiek i umiejętności językowe uczącego się mogą stanowić przeszkodę we wprowadzaniu technik promujących niezależ-

ność ucznia. Dam i Gabrielsen (1988), Assinder (1991), Heath (1992) czy Moos (w Weare 2000) przekonują jednak, że nawet młodsi uczniowie, pomimo że nie osiągnęli jeszcze emocjonalnej i kognitywnej dojrzałości, są zdolni do czynnego uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji dotyczących treści i kształtu zajęć. Assinder (1991) i Heath (1992) zwracają także uwagę na fakt, że mniejsze zdolności językowe uczącego się oraz niższy poziom znajomości języka obcego nie muszą mieć negatywnego wpływu na jego wkład w proces formowania środowiska klasowego. Wydaje się tedy możliwe, że również i w specyficznej pracy z uczniem słabszym, sprawiającym pewne problemy wychowawcze, stopniowe, konsekwentne i przemyślane ukierunkowywanie go na zachowania autonomiczne może wywołać poczucie większego zaangażowania w proces uczenia się i większej odpowiedzialności za własne zachowanie podczas zajęć.

Innym aspektem, który należy rozważyć przy omawianiu sytuacji umożliwiających uczniowi przyjęcie podejścia, o którym mowa wyżej, jest interakcja klasowa. Kumaravadivelu (1991), badając proces komunikacji zachodzącej pomiędzy uczniem a nauczycielem w środowisku szkolnym, zwrócił uwagę na potencjalne źródła błędnych interpretacji intencji rozmówcy i ich wpływ na dynamikę klasową oraz wyniki nauczania. Autonomia ucznia, jego samoocena oraz jakość procesu komunikacji klasowej zdają się być ze sobą dość ściśle związane. Wysoka samoocena w połączeniu z umiejętnością dostrzegania i wykorzystywania własnych umiejętności to jedna z cech charakteryzujących ucznia osiągającego szczególnie dobre wyniki w nauce, ucznia który wykazuje inklinacje do zachowań autonomicznych (Komorowska 1999). Rozwijaniu autonomicznych zachowań jednostki – zarówno ucznia jak i nauczyciela – służy tedy zwiększanie kompetencji psychospołecznej obu stron interakcji (Weare 2000; Morais and Rocha 1999). Badania dotyczące interakcji klasowej pokazują niestety, że wielu nauczycieli skłania się ku stosowaniu intruzyjnych strategii reagowania na werbalne i niewerbalne informacje płynące od ucznia, sądząc, że występujące natychmiastowe efekty mają charakter pozytywny. Analiza dłuższego okresu czasu wskazuje jednak, iż intruzyjne strategie reagowania przynoszą skutki przeciwne do zamierzonych (Wubbels at al. 1988). Zmniejszenie intruzyjności do wartości minimalnej (Brophy and McCaslin 1992) i zachowanie niedefensywnego charakteru wypowiedzi (Goleman 1995) to czynniki usprawniające komunikację i wpływające pozytywnie na podejście ucznia: do edukacji, nauczyciela, siebie samego oraz własnych możliwości.

2. Cele oraz hipotezy badawcze

Wiele z przeprowadzonych z w dziedzinie autonomii badań sugeruje, że angażowanie się uczniów w proces kształtowania własnego środowiska nauki przynosi wymierne korzyści (zob. także Pemberton 1996). W świetle powyższego

stwierdzenia należałoby przypuszczać, że instytucje edukacyjne prowadzą politykę inwestowania w rozwój niezależności uczących się. Sceptycy jednak twierdzą, iż w polskich szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych nie dokonuje się inwestycji tego typu, nazbyt często nagradzając konformizm i ograniczając przestrzeń rozwoju jednostki. Powstaje wobec tego pytanie, na ile zasadne jest stwierdzenie, że polskie szkolnictwo nie stwarza warunków sprzyjających rozwojowi niezależności ucznia. Niniejsze badanie jest próbą ustalenia, do jakiego stopnia praktyki klasowe nauczycieli w środowisku gimnazjalnym i licealnym ukierunkowane są na rozwój autonomii uczącego się. Następujące hipotezy badawcze zostały sformułowane w odniesieniu do postaw nauczycieli z gimnazjum i liceum:

1. Nauczyciele szkół gimnazjalnych rzadziej zachęcają ucznia do analizy i oceny procesu uczenia się oraz nauczania, rzadziej oczekują od uczącego się samodzielności w docieraniu do wiedzy czy materiałów.
2. Większość nauczycieli, którzy wyrażają poparcie dla koncepcji autonomiczności ucznia, stosuje techniki autonomiczne incydentalnie a nie według opracowanego w tym celu planu.
3. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy (ponad 15 lat) rzadziej widzą potrzebę stosowania technik rozwijających autonomiczne zachowania ucznia.
4. Nauczyciele z liceum częściej postrzegają angażowanie ucznia w proces uczenia się i nauczania jako sposób na zapobieganie i zmniejszanie problemów dyscyplinarnych.
5. Nauczyciele obu rodzajów szkół nie zachęcają ucznia do oceniania i modyfikowania procesów interakcyjnych na płaszczyźnie uczeń-uczeń.
6. Spośród niedefensywnych strategii reagowania nauczyciele w obu środowiskach najczęściej używają nieoceniającej opisowej krytyki.

3. Próba oraz instrumenty badawcze

W skład próby opisywanego badania diagnostycznego o charakterze poprzecznym wchodzi 76-ciu wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego uczących w gimnazjum (37 osób) oraz w liceum (39 osób), a także ich uczniowie: 997 gimnazjalistów oraz 1037 licealistów. Próbę dobrano tak, by możliwe było utworzenie następujących grup podmiotów: grupa G1 składająca się z 19-stu nauczycieli gimnazjalnych o krótszym stażu pracy (3-8 lat), grupa G2 z 18-stu nauczycieli gimnazjalnych o dłuższym stażu (ponad 15 lat), grupa L1 z 21 nauczycieli licealnych o krótszym stażu oraz L2 z 18-stu nauczycieli licealnych o dłuższym stażu pracy. Podział na grupy opiera się na założeniu, że następujące czynniki mogą różnicować stopień otwartości nauczycieli na koncepcję promowania zachowań autonomicznych: a) brak egzaminów wstępnych do gimnazjum zwiększający prawdopodobieństwo pracy z uczniem słabym i/lub trudnym pod

względem wychowawczym, b) wiek, stopień emocjonalnej i kognitywnej dojrzałości uczniów, c) staż pracy nauczyciela, program realizowany podczas zawodowego kursu metodycznego, d) doświadczenia nauczyciela wyniesione ze szkoły podstawowej i średniej. Należy tutaj nadmienić, że z racji tego, że przedstawione badanie nie ma na celu analizy procesu autonomizacji z perspektywy wszystkich zmiennych, mogących na ów proces wpływać, inne czynniki takie jak przykładowo typy osobowości ucznia czy nauczyciela nie zostały uwzględnione.

Gromadzenie danych przeprowadzono w marcu oraz kwietniu 2002 roku. Wśród instrumentów badawczych, rozwiniętych na potrzeby tego projektu, znajdują się 27-pytaniowy kwestionariusz dla ucznia oraz 27-pytaniowy kwestionariusz dla nauczyciela połączony z wywiadem. Wykorzystane kwestionariusze prezentujemy poniżej:

Kwestionariusz przeznaczony dla ucznia

Przeczytaj uważnie poniższe stwierdzenia i zastanów się, jak często są one prawdziwe. Wybierz jedną cyfrę z podanej skali (**1** – nigdy, **2** – rzadko, **3** – czasami, **4** – często, **5** – zawsze, **6** – nie wiem/nie potrafię odpowiedzieć) i przekreśl krzyżykiem (×) pole, w którym owa cyfra się znajduje.

1. Podczas lekcji (np. powtórzeniowych) ze wskazanych przez nauczyciela ćwiczeń mogę wybrać te, które chcę rozwiązać.	1	2	3	4	5	6
2. Na zajęciach tworzę własne ćwiczenia językowe (np. quizy), a inni uczniowie je rozwiązują.	1	2	3	4	5	6
3. W grupach oceniamy słabe i mocne strony wykonanego wspólnie ćwiczenia/projektu.	1	2	3	4	5	6
4. Oceniam swoje postępy, porównując ostatnio wykonane zadanie (np. wypracowanie) z wcześniejszymi zadaniami tego typu.	1	2	3	4	5	6
5. Kiedy pojawia się niezrozumiałe słowo/wyrażenie, bez pomocy nauczyciela staram się je zrozumieć, np. wnioskuję z kontekstu czy korzystam ze słownika.	1	2	3	4	5	6
6. Mam możliwość wyrażania opinii na temat sposobu prowadzenia zajęć, wprowadzonych ćwiczeń, użytych materiałów, etc.	1	2	3	4	5	6
7. Członkowie grupy po wspólnie wykonanym ćwiczeniu zastanawiają się razem, jak poprawić efektywność pracy w grupie.	1	2	3	4	5	6
8. Szukam w słowniku innego znaczenia słów poznanych na lekcji czy innego kontekstu ich użycia.	1	2	3	4	5	6
9. Wyszukuję w słowniku, magazynach, internecie itp. dodatkowe wyrazy/zwroty, które chciał(a)bym zapamiętać.	1	2	3	4	5	6
10. Wykorzystuję j. angielski (telewizję, radio, gazety, książki, itp.) do pogłębiania moich zainteresowań, np. muzycznych, przyrodniczych, itp.	1	2	3	4	5	6
11. Ze zbiorów zgromadzonych w pracowni j. ang., w szkolnym centrum językowym lub w bibliotece wybieram dodatkowe ćwiczenia, artykuły, książki, etc.	1	2	3	4	5	6

12. Zawieram kontrakty językowe z nauczycielem, w których określam, czego chcę się nauczyć, w jakim czasie, jakich materiałów użyję i jak sprawdzę swoje postępy.	1	2	3	4	5	6
13. Na zadanie domowe spośród ćwiczeń wskazanych przez nauczyciela mogę wybrać te ćwiczenia (lub zestawy), które wydają mi się bardziej interesujące i przydatne.	1	2	3	4	5	6
14. Po wykonaniu projektu czy innego zadania oceniam, czego w toku tego ćwiczenia się nauczyłem/am.	1	2	3	4	5	6
15. Podczas przyswajania nowego słownictwa pomagam sobie technikami ułatwiającymi zapamiętywanie np. rozrysowuję skojarzenia z danym słowem za pomocą tzw. map umysłowych.	1	2	3	4	5	6
16. Nauczyciel skłania mnie do wypróbowywania różnych sposobów uczenia się (np. kojarzenia nowych elementów z wiadomościami wcześniej poznanymi) i wybierania tych najkorzystniejszych.	1	2	3	4	5	6
17. Z uczniami lub z nauczycielem dzielę się swoimi doświadczeniami w uczeniu się np. sposobami przyswajania słownictwa czy gramatyki.	1	2	3	4	5	6
18. Na lekcji mamy okazję wzajemnie kontrolować i oceniać swoją pracę.	1	2	3	4	5	6
19. Mam wpływ na decyzje dotyczące tematyki zajęć, doboru ćwiczeń, itp.	1	2	3	4	5	6
20. Kiedy pojawiają się jakieś trudności w nauce języka, wierzę, że dam sobie z nimi radę.	1	2	3	4	5	6
21. W ćwiczeniach klasowych oraz zadaniach domowych nauczyciel docenia nowe, ciekawe, niekonwencjonalne pomysły.	1	2	3	4	5	6
22. Kiedy dostanę ocenę niższą od zamierzonej, dokładam starań, by osiągnąć lepsze wyniki następnym razem.	1	2	3	4	5	6
23. Nauczyciel pomaga uczniom, obawiającym się porażki czy krytyki ze strony innych osób, uwierzyć we własne możliwości.	1	2	3	4	5	6
24. Sam planuję, czego chcę się nauczyć, w jakim okresie czasu oraz sprawdzam, jak dobrze opanowałem/am nową wiedzę, umiejętności.	1	2	3	4	5	6
25. Sposób, w jaki nauczyciel ze mną rozmawia, motywuje mnie do dalszej pracy.	1	2	3	4	5	6
26. Nauczyciel zachęca mnie, żebym sam poprawiał swoje błędy językowe.	1	2	3	4	5	6
27. Nauczyciel zachęca do bycia twórczym podczas np. tworzenia dialogów czy pisania wypracowań.	1	2	3	4	5	6

Kwestionariusz przeznaczony dla nauczyciela

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zastanów się, jak często są one prawdziwe. Wybierz jedną cyfrę z podanej skali (**1** – nigdy, **2** – rzadko, **3** – czasami, **4** – często, **5** – zawsze, **6** – nie wiem/nie potrafię odpowiedzieć) i przekreśl krzyżykiem (×) pole, w którym owa cyfra się znajduje.

1. Podczas lekcji (np. powtórzeniowych) uczniowie mogą wybrać ze wskazanych przeze mnie ćwiczeń te, które chcą rozwiązać.	1	2	3	4	5	6
2. Na zajęciach uczniowie tworzą swoje własne ćwiczenia językowe (np. quizy) i wzajemnie je rozwiązują.	1	2	3	4	5	6
3. Uczniowie w grupach oceniają słabe i mocne strony wykonanego wspólnie ćwiczenia/projektu.	1	2	3	4	5	6

4. Zachęcam uczniów do oceniania swoich postępów poprzez porównywanie ostatnio wykonanych zadań z wcześniejszymi zadaniami samego tego typu.	1	2	3	4	5	6
5. Gdy uczniowie napotkają jakieś nieznane słowo w ćwiczeniu/tekście, zachęcam ich samodzielnej próby zrozumienia, np. do wnioskowania z kontekstu, użycia słownika.	1	2	3	4	5	6
6. Uzyskuję od uczniów informacje zwrotne dotyczące sposobu prowadzenia zajęć, wprowadzonych ćwiczeń, użytych materiałów, etc.	1	2	3	4	5	6
7. Członkowie grupy po wspólnie wykonanym ćwiczeniu zastanawiają się razem, jak poprawić efektywność pracy w grupie.	1	2	3	4	5	6
8. Zachęcam uczniów do szukania w słowniku innych znaczeń czy kontekstów użycia słów poznanych na lekcji.	1	2	3	4	5	6
9. Zachęcam uczniów do wyszukiwania w słowniku, magazynach, internecie itp. dodatkowych wyrazów/zwrotów.	1	2	3	4	5	6
10. Zachęcam uczniów do wykorzystywania materiałów w j. ang. do pogłębiania zainteresowań, np. muzycznych, przyrodniczych, itp.	1	2	3	4	5	6
11. Ze zbiorów zgromadzonych w pracowni j. ang., w szkolnym centrum językowym lub w bibliotece uczniowie – bez żadnego przymusu – wybierają dodatkowe ćwiczenia, artykuły, książki, etc.	1	2	3	4	5	6
12. Zawieram z uczniami kontrakty językowe, w których określają oni, czego chcą się nauczyć, w jakim czasie, jakich materiałów użyją i jak sprawdzą swoje postępy.	1	2	3	4	5	6
13. Na zadanie domowe spośród wskazanych przeze mnie ćwiczeń uczeń może wybrać te ćwiczenia (lub zestawy), które postrzega jako bardziej interesujące czy przydatne.	1	2	3	4	5	6
14. Po wykonaniu projektu czy innego zadania uczeń ocenia, czego się w toku tego ćwiczenia nauczył.	1	2	3	4	5	6
15. Przy zapamiętywaniu nowego słownictwa zachęcam uczniów do wykorzystywania technik mnemonicznych np. map umysłowych.	1	2	3	4	5	6
16. Skłaniam uczniów do wypróbowywania różnych sposobów uczenia się (np. kojarzenia nowych elementów z wiadomościami wcześniej poznanymi) i wybierania tych najkorzystniejszych.	1	2	3	4	5	6
17. W grupach uczniowie dzielą się swoimi sposobami uczenia się np. słownictwa czy gramatyki.	1	2	3	4	5	6
18. Na lekcji uczniowie mają okazję wzajemnie kontrolować i oceniać swoją pracę.	1	2	3	4	5	6
19. Uczniowie mają wpływ na decyzje dotyczące tematyki zajęć, doboru ćwiczeń, itp.	1	2	3	4	5	6
20. Uczniowie potrafią przezwyciężać trudności pojawiające się w nauce.	1	2	3	4	5	6
21. W ćwiczeniach klasowych i zadaniach domowych doceniam nowe, ciekawe, niekonwencjonalne pomysły.	1	2	3	4	5	6
22. Kiedy uczniowie dostają ocenę niższą od zamierzonej, dokładają starań, by osiągnąć lepsze wyniki następnym razem.	1	2	3	4	5	6
23. Pomagam uczniom, obawiającym się porażki czy krytyki ze strony innych osób, uwierzyć w swoje możliwości.	1	2	3	4	5	6

24. Uczniowie planują, czego chcą się nauczyć, w jakim okresie czasu oraz sprawdzają, jak dobrze opanowali nową wiedzę, umiejętności.	1	2	3	4	5	6
25. Czuję, że sposób, w jaki rozmawiam z uczniami, motywuje ich do dalszej pracy.	1	2	3	4	5	6
26. Zachęcam uczniów, żeby sami poprawiali swoje błędy językowe.	1	2	3	4	5	6
27. Zachęcam do kreatywności przy tworzeniu dialogów, pisaniu wypracowań, itp.	1	2	3	4	5	6

Ponieważ kwestionariusze na celu mają przedstawienie środowiska klasowego z uwzględnieniem dwóch perspektyw – nauczyciela oraz ucznia, pytania zawarte w jednej z wersji odzwierciedlają treść pytań z drugiej. Do każdego ze stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu respondent proszony był o ustosunkowanie się przy wykorzystaniu skali od 1 do 6, w której 1 oznacza, że dane zjawisko nie zachodzi, a 5 że częstotliwość jego występowania jest bardzo duża. 6 to opcja dla osób, nie potrafiących udzielić odpowiedzi. W kwestionariuszach poruszone są następujące **aspekty**:

1) angażowanie ucznia w proces podejmowania decyzji dotyczących procesu uczenia się i nauczania (pytania 1, 6, 12, 13, 19, 24);
2) rozwijanie umiejętności oceniania, monitorowania, refleksji czy analizy (pytania 3, 4, 7, 14, 18, 26);
3) zwiększanie metakognitywnej wiedzy ucznia (pytania 15, 16, 17);
4) rozwijanie kreatywności w użyciu języka, a nie tylko umiejętności odtwarzania modeli językowych (pytania 2, 21, 27);
5) zwiększanie chęci do samodzielnej eksploracji języka (pytania 5, 8, 9, 10, 11);
6) rozwijanie wiary ucznia we własne możliwości: interakcja nauczyciel-uczeń (23, 35) oraz podejście ucznia do pojawiających się trudności (20, 22).

Wywiad z nauczycielem był dopełnieniem kwestionariusza, wspomnianego w punkcie b), mającym za zadanie wyjaśnić motywy klasowych zachowań nauczycieli. Objął również kwestię roli interakcji klasowej w procesie autonomizacji. Między innymi poproszono nauczycieli poproszono o wskazanie spośród podanych niedefensywnych strategii reagowania tych, które najczęściej/najrzadziej używane są przez nich w dyskursie klasowym. Kategorie, które pojawiły się podczas wywiadu, to:

a) nieoceniająca opisowa krytyka – bezstronny opis konkretnych zachowań ucznia (często połączony z zachętą do rozpatrzenia możliwych rozwiązań danej sytuacji, przeanalizowania konsekwencji);
b) formuła XYZ – wiadomość typu „ja" (*I-message*), w której X oznacza negatywną emocję, jaką u nauczyciela wywołuje czynność Y ucznia, a Z zawiera wskazówki co do pożądanych zmian;

c) walidacja opinii – uznanie prawa ucznia do posiadania własnej opinii, nawet jeśli powyższa jest sprzeczna z przekonaniami nauczyciela;
d) walidacja uczuć – (w sytuacji, w której intensywne emocje przeszkadzają uczniowi w pracy) uznanie prawa ucznia do przeżywania uczuć, również tych negatywnych, i zachęcanie do zarządzania emocjami; może być poprzedzone odzwierciedleniem – próbą zwerbalizowania stanów emocjonalnych/fizycznych ucznia;
e) walidacja zachowania – wzmocnienie zachowań pozytywnych poprzez formułę XY, w której X oznacza pozytywną emocję, jaką u nauczyciela wywołuje czynność Y wykonana przez ucznia.

Powyższe kategorie oprócz definicji zobrazowane były typowymi przykładami.

4. Prezentacja i analiza danych

Uzyskane za pomocą kwestionariuszy i wywiadów dane zostały przeanalizowane z ujęciem 6-ciu wspomnianych wcześniej aspektów autonomii. Różnice procentowe pomiędzy wersją ucznia a nauczyciela podawane są tylko w przypadku, gdy wydają się być znaczące. Przy prezentacji wyników pojawiają się następujące symbole: G – środowisko gimnazjalne, L – środowisko licealne, N – nauczyciel, U – uczeń, 1 – staż pracy nauczyciela 3-8 lat, 2 – staż pracy nauczyciela powyżej 15 lat.

4.1. Aspekt 1

W zbadanej próbie w obu środowiskach edukacyjnych stopień angażowania ucznia w podejmowanie decyzji dotyczących procesu uczenia się i nauczania okazuje się być stosunkowo niski. W gimnazjum (2,71% G-U) i liceum (23,60% L-U) nieczęsto oczekuje się od ucznia informacji zwrotnej dotyczącej zastosowanych technik, przydatności poznanego materiału, czy sposobu prowadzenia zajęć, etc. Rzadko również stwarzane są warunki sprzyjające uczestnictwu ucznia w kształtowaniu formy i treści zajęć (8,11% G-N oraz 28,21% L-N). Uczniom raczej nie oferuje się możliwości wyboru ćwiczeń podczas lekcji (5,41% G-N i 20,51% L-N) czy przy wykonywaniu zadania domowego (8,11% G-N oraz 35,90% L-N zestawione z 2,41% L-U). Do absolutnej rzadkości należą przypadki zachęcania ucznia do formułowania celów językowych oraz określania czasu i sposobu ich realizacji (0% G-N, 17,95% L-N i 1,73% L-U). Zestawienia procentowe odpowiedzi respondentów – z uwzględnieniem 4-rech grup głównych oraz 8-miu podgrup – uwidaczniają ponadto następujące tendencje. Uczniowie liceum mają większy wpływ na kształt zajęć i częściej oczekuje się od nich wyrażania opinii na temat procedur klasowych. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy (G2-U i L2-U) rzadziej zezwalają uczniowi na aktywne uczestnictwo w procesie dobo-

ru technik, materiałów, etc., choć zaznaczyć należy, że różnice procentowe nie są w tym przypadku zbyt duże. Nauczyciele G-N i L2-N nie inwestują lub sporadycznie inwestują swój czas w rozwijanie w uczniu umiejętności samodzielnego planowania procesu uczenia się.

Przeprowadzone wywiady umożliwiły dodatkowy wgląd w perspektywę nauczyciela. Nauczyciele, których uczniowie rzadko uczestniczą w procesie podejmowania decyzji, uzasadniają ten stan stwierdzeniem, że uczący się nie wykazują na tyle zainteresowania przedmiotem lub ogólnie nauką, by chcieć kontrolować proces uczenia się i nauczania, czy też nie są na tyle dojrzali, by takiego zadania się podjąć. Nauczyciele zwracają także uwagę na ograniczenia instytucjonalne oraz programowe, przy czym te drugie wymieniane są częściej w kontekście licealnym. Pojawiają się także wypowiedzi wskazujące na ograniczenie autonomii samego nauczyciela przez dyrektora szkoły czy innych nauczycieli języka obcego przejawiające się np. brakiem czy znacznym ograniczeniem możliwości wyboru podręcznika.

4.2. Aspekt 2

Rozwijanie w uczniu umiejętności analitycznych i refleksyjnych, umiejętności oceny własnych postępów czy oceny leksykalnej i gramatycznej poprawności danego ćwiczenia językowego oraz jego zgodności z kryteriami wyznaczonymi przez nauczyciela prezentuje się nieco korzystniej niż poprzednia kategoria. W gimnazjum (56,76% G-N) i liceum (64,10% L-N) uczeń zachęcany jest do analizowania swoich postępów poprzez porównywanie danego zadania z swoimi wcześniejszymi pracami tego samego typu. 51,54% licealistów twierdzi, że rozwinęło w sobie tę umiejętność, ale w wypadku gimnazjalistów liczba ta wynosi zaledwie 4,21%. Nauczyciele skłaniają ucznia do refleksji nad tym, czego nauczył się w toku danego ćwiczenia/lekcji, ale istnieje tu znaczna rozbieżność pomiędzy gimnazjum (13,51%) a liceum (61,54%). Co ciekawe, tylko 2,91% gimnazjalistów i 2,60% licealistów potwierdza, iż rzeczywiście dokonuje tego typu analizy. W przypadku błędów językowych, nauczyciele licealni (74,36% L-N i 39,02% L-U) częściej niż nauczyciele gimnazjalni (40,54% G-N i 6,22% G-U) zachęcają ucznia do samodzielnej poprawy błędnej formy. Innym elementem częściej występującym w liceum jest wzajemna ocena zadań przez uczniów (5,41% G-N i 30,77% L-N). O ile grupowa analiza mocnych i słabych stron wspólnie wykonanego ćwiczenia jest stosowana podczas zajęć (8,11% nauczycieli gimnazjalnych i 30,77% licealnych), o tyle analizowanie pracy grupowej w celu poprawienia jej efektywności nie jest szczególnie popularną czynnością w żadnym z omawianych środowisk edukacyjnych (0,00% G-N i 2,56 L-N). Z odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli gimnazjalnych z różnym stażem pracy, wynika, że zachowania klasowe grupy G1-N, w porównaniu z grupą G2-N, są w większym stopniu na-

kierowane na rozwijanie autonomii uczącego się. Kwestionariusze uczniów G1-U i G2-U nie wykazują takiej prawidłowości, co może sugerować, że praktyki klasowe w obu grupach są podobne, a przyczyn rozbieżności można dopatrywać się np. we wpływie świadomości metodycznej nauczycieli na prezentację własnej osoby. W przypadku klas licealnych wyniki są bardziej jednoznaczne. Nauczyciele L1-N kładą większy nacisk na rozwijanie w uczniu umiejętności analizy i samooceny, co potwierdzają respondenci L1-U i L2-U. Należy tutaj również dodać, że częstym powodem, dla którego nauczyciele nie uważają za stosowne angażować uczniów w analizę efektywności pracy grupowej, są ograniczenia czasowe i ewentualne problemy interakcyjne.

4.3. Aspekt 3 oraz 5

Trening w stosowaniu strategii uczenia się oraz technik mnemonicznych jest częściej elementem składowym edukacji licealnej niż gimnazjalnej. Koncepcja technik mnemonicznych znacznie rzadziej pojawia się podczas zajęć w gimnazjum (5,41% G-N i 33,33% L-N), a na wybór odpowiednich strategii uczenia się dla danej jednostki uwagę zwraca 8,11% G-N w zestawieniu z 53,85% L-N. Włączanie elementów omawianego treningu do zajęć lekcyjnych zależy nie tylko od przygotowania metodycznego nauczyciela, ale jak się okazuje również od jego kontaktu z różnymi materiałami dydaktycznymi dostępnymi na rynku. W grupie badanej są nauczyciele, których do refleksji nad strategiami uczenia się skłoniły spostrzeżenia wynikłe ze stosowania różnych podręczników i materiałów dodatkowych. Szkoda tylko, że skoro 54,62% licealistów uzyskuje wsparcie w procesie poszukiwania najkorzystniejszych dla siebie strategii, to tylko 2,99% uczniów w liceum zachęcanych jest do dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami w stosowaniu różnych sposobów przyswajania wiedzy. Nauczyciele, nie zaliczający strategii meta/kognitywnych czy afektywnych w poczet celów nauczania, często wychodzą z założenia, że to uczeń odpowiedzialny jest za dobór technik najbardziej dla niego odpowiednich.

Poziom samodzielnej eksploracji języka przy użyciu słownika oraz innych dostępnych źródeł jest znacząco wyższy w liceum. 68,59% L-U stara się dotrzeć do znaczenia słowa bez pomocy nauczyciela (0,00% G-U). 26,88% L-U samodzielnie zwiększa głębokość znajomości słowa, szukając nowych znaczeń i kontekstów (0,00% G-U). 21,19% L-U w słowniku, gazetach, internecie, itp. wyszukuje dodatkowe wyrazy/zwroty, które uważa za warte zapamiętania (0,20% G-U). 29,29% L-U poszerza swoje pozajęzykowe zainteresowania wykorzystując język obcy jako medium (0,00% G-U), a 5,97% L-U w czasie pozalekcyjnym korzysta ze zbiorów szkolnych, wybierając ćwiczenia z zakresu, który ich zdaniem wymaga dodatkowej pracy, wypożyczając artykuły czy książki napisane w języku obcym (8,22% G-U). W gimnazjum do rzadkości należy przeprowadzanie

treningu w korzystaniu ze słowników jedno i dwujęzycznych, i zazwyczaj nie wymaga się od ucznia korzystania ze słownika na zajęciach. Wśród nauczycieli gimnazjalnych, z którymi przeprowadzono wywiady, pojawiły się głosy twierdzące, że choć od ucznia wymaga się tylko tego, co prezentowane jest podczas lekcji, i tak często pojawiają się problemy z egzekwowaniem tak ograniczonej partii materiału; dlatego też zachęcanie do dodatkowych zadań jest postrzegane przez niektórych jako bezcelowe.

4.4. Aspekt 4 i 6

Z zebranych danych wynika, że wielu nauczycieli podejmuje próby rozwijania kreatywności ucznia w użyciu języka. Co prawda zaledwie 2,41% gimnazjalistów i 24,08% licealistów twierdzi, że ma możliwość tworzenia swoich własnych ćwiczeń językowych, ale uczniowie obu rodzajów szkół mogą wykazać się swoją kreatywnością podczas wykonywania ćwiczeń lekcyjnych i zadań domowych (85,26% G-U i 71,87% L-U). 85,26% G-U i 71,81% L-U potwierdza, że ciekawe, niekonwencjonalne pomysły są doceniane przez nauczyciela. Forma, w jakiej nauczyciele podkreślają wagę kreatywności, to pisemna lub ustna informacja zwrotna o charakterze opisowym. Choć widoczna jest tendencja do inwestowania w kreatywność ucznia, pojawiły się także opinie krytyczne, stwierdzające, że zachęcanie uczącego się do twórczego myślenia może zaowocować błędnymi hipotezami, zakodowanymi nieświadomie i powielanymi później przez innych uczniów.

Ponieważ interakcja na płaszczyźnie uczeń-nauczyciel może mieć duży wpływ na podejście ucznia do swoich własnych możliwości, w kwestionariuszu i wywiadzie również uwzględniono tę kwestię. Należy jednak podkreślić, że poniższe zestawienie jest dość ogólnikowe i nie zawiera np. porównania proporcji niedefensywnych i intruzyjnych informacji zwrotnych czy też możliwych czynników wpływających na dobór werbalnych strategii reagowania. Większość nauczycieli z gimnazjum (67,57%) oraz z liceum (64,10%) uważa, że potrafi zwracać się do ucznia w sposób motywujący go do dalszej pracy. 59,46% gimnazjalistów i 81,60% licealistów wierzy, że jest w stanie przezwyciężyć ewentualne problemy w nauce, co może częściowo wynikać z wyżej wspomnianego werbalnego wpływu nauczyciela. Umiejętność nauczyciela do motywowania ucznia obawiającego się porażki i krytyki (66,20% G-U i 48,46L-U) zdaje się być zadowalająca, ale wnioski można wyciągnąć dopiero po analizie tego aspektu na przestrzeni dłuższego okresu czasu przy użyciu bardziej adekwatnych, szczegółowych instrumentów. Nauczyciele, poproszeni o wskazanie tych strategii niedefensywnych spośród podanych, których używają najczęściej, wymieniają w następującej kolejności: 1) walidację zachowania, gdzie X przybiera formę „To dobrze, że…" częściej niż „Cieszy mnie to, że…", 2) walidację opinii, szczególnie w wypadku różnicy zdań

pomiędzy uczniami, rzadziej gdy różnica ta dotyczy ucznia i nauczyciela oraz 3) formułę XYZ. Najwięcej kontrowersji wzbudza walidacja emocji. Aż 52% nauczycieli przyznaje, że nie czułoby się swobodnie, używając tego typu formy przekazu. 28% twierdzi, że szkoła nie jest odpowiednim miejscem do wyrażania emocji, szczególnie negatywnych, i że powyższe lepiej w wielu sytuacjach po prostu ignorować.

5. Podsumowanie

Ważnym spostrzeżeniem wydaje się to, że nauczyciele, choć stosują techniki zwiększające autonomię ucznia, często nie integrują autonomizacji uczącego się z innymi długoterminowymi celami, co owocuje pewnym stopniem przypadkowości i obniża precyzyjność kontroli całego procesu. Hipotezy 1, 2, 3 i 5 zostały co prawda w toku niniejszego badania potwierdzone, ale wymagają one dalszej weryfikacji w szerszym kontekście. Opisane badanie jest pierwszą częścią projektu, który ma na celu zbadanie do jakiego stopnia, w jakich aspektach i kontekstach nauczyciele skłonni są do analizowania, oceniania i modyfikowania swoich opinii i zachowań klasowych.

Bibliografia:

Anderson, J. C. – A. Beretta (red.)
1992 Evaluating second language education. Cambridge: CUP.
Assinder, W.
1991 „Peer teaching, peer learning: one model", ELT Journal 45: 218-229.
Benson, P.
1996 „Concepts of autonomy in language learning", w: R. Pemberton (red.), 27-34.
Brophy, J. E. – M. McCaslin.
1992 'Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students", Elementary School Journal 93: 13-68.
Dam, L. – G. Gabrielsen.
1988 „Developing learner autonomy in a school context: a six-year experiment beginning in the learners' first year of English", w: H. Holec (red.), 19-30.
Goleman, D.
1995 Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
Heath, S. B.
1992 „Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL/EFL learners", w: D. Nunan (red.), 40-55.
Holec, E. (red.)
1988 Autonomy an self-directed learning. Present fields of application. Strasbourg: Council of Europe.
Komorowska, H.
1999 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP.
Kumaravadivelu, B.
1991 „Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation", ELT Journal 45: 98-107.

Morais, A. M. – C. Rocha.
1999 „Development of social competencies in the primary school – study of specific pedagogic practices", British Educational Research Journal 26: 91-119.
Nunan, D
1992 Collaborative language learning and teaching. Cambridge: CUP.
Pemberton, R.
1996 Taking control: Autonomy in language learning. Hong Kong: University Press Hong Kong.
Slimani, A.
1992 „Evaluating classroom interaction", w: J. C. Anderson – A. Beretta (red.), 197-221.
Weare, K.
2000 Promoting mental, emotional and social health. New York: Routledge.
Wenden, A.
1991 Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners. NJ: Prentice Hall.
Wubbels, T. – H. A. Creton,. – A. Holvast.
1988 „Undesirable classroom situations: A systems communication perspective", Interchange 19: 25-40.

Mirosław Pawlak
Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz
Instytut Neofilologii, PWSZ Konin

Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość

1. Wstęp

W ostatnich latach konieczność rozwijania autonomii ucznia w nauczaniu języków obcych jest jednym z ważniejszych postulatów wysuwanych przez metodyków i zapewne również niewielu nauczycieli zakwestionowałoby konieczność wykształcenia w uczniach umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących procesu przyswajania języka. Postulat taki nie jest zresztą tylko i wyłącznie związany z szeroko pojętym podejściem autonomicznym w nauczaniu języków obcych, ale był częścią szerszego procesu, który doprowadził do przewartościowania poglądów na rolę ucznia i nauczyciela w klasie szkolnej. Znalazło to w szczególności odzwierciedlenie w podejściu komunikacyjnym, gdzie uczeń jest centralną postacią i podmiotem dydaktyki, a rolą nauczyciela nie jest już tylko transmisja wiedzy, ale raczej tworzenie warunków sprzyjających efektywnemu przyswajaniu języka.

Jeśli jednak przyjrzeć się naszej rzeczywistości edukacyjnej, od razu staje się jasne, że przekonanie o konieczności rozwijania zachowań autonomicznych znajduje stosunkowo niewielkie odzwierciedlenie w praktyce dydaktycznej. Wciąż niewielu jest bowiem nauczycieli, i to niezależnie od tego czy mówimy o szkole podstawowej, gimnazjum, czy szkole średniej, którzy włączają uczniów w proces planowania procesu dydaktycznego, biorą pod uwagę ich preferencje przy doborze materiałów i metod nauczania, pozwalają im identyfikować ich indywidualne style uczenia się i najbardziej efektywne strategie, czy też promują samoocenę. Choć taki stan rzeczy wynika bez wątpienia z ograniczeń natury instytucjonalnej, oczekiwań uczniów i ich rodziców, jest on również w dużym stopniu związany z osobą nauczyciela, jego doświadczeniami, preferencjami i przekonaniami.

To właśnie przekonanie o współzależności autonomii ucznia i autonomii nauczyciela stanowiło główną motywację do przeprowadzenia projektu badawczego o charakterze ankietowym, którego zasadniczym celem było określenie stosunku studentów filologii angielskiej, a więc w wielu przypadkach przyszłych lub obecnych nauczycieli języka angielskiego, do różnego rodzaju zachowań autonomicznych, jak również ustalenie stopnia w jakim oni sami podejmują działania tego typu ucząc się języka angielskiego. Zasadniczym celem niniejszej publikacji jest podkreślenie roli nauczyciela w rozwijaniu zachowań autonomicznych, przedstawienie i analiza wyników przeprowadzonego projektu badawczego oraz zaprezentowanie na ich podstawie propozycji kilku rozwiązań dotyczących kształcenia nauczycieli, które przyczynić się mogą do zmiany istniejącego stanu rzeczy.

2. Autonomia nauczyciela a autonomia ucznia

Jak już wspomniano powyżej, istnieje kilka ważnych powodów, dla których powszechne przekonanie o konieczności rozwijania autonomii uczniowskiej stosunkowo rzadko przekłada się na praktykę nauczania języków obcych. Jednym ze źródeł trudności z wprowadzaniem autonomii jest bez wątpienia niechęć wielu uczących się do przejęcia większej kontroli nad procesem przyswajania języka zarówno w klasie szkolnej jak i poza nią. Jak pisze Komorowska (1999), wynikać to może z lęku przed indywidualnym podejmowaniem decyzji i przejmowaniem za nie odpowiedzialności, powątpiewania w kompetencje nauczyciela, który próbuje powierzać uczniom odpowiedzialne zadania, oczekiwań zrutynizowanych zachowań będących wynikiem wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, czy też niskiej samooceny. Ważne są też poglądy rodziców, którzy oczekują, że to nauczyciel będzie odpowiadał za przebieg procesu dydaktycznego i jego rezultaty, i którzy nie zawsze są pozytywnie nastawieni do wprowadzanych innowacji pedagogicznych. Poza tym, zawsze najłatwiej jest winić nauczyciela za ewentualne niepowodzenia dzieci, a nie byłoby to już takie proste gdyby uczniowie byli w jakimś stopniu współodpowiedzialni za to co się dzieje w klasie szkolnej.

Nie mniej istotne są ograniczenia natury instytucjonalnej, które powoduję, że wielu nauczycieli, może nawet wbrew swoim własnym przekonaniom, nie decyduje się na rozwijanie zachowań autonomicznych uczących się. Trudno jest bowiem czasami pogodzić realizacją programu nauczania, osiąganie założonych celów dydaktycznych, czy też przygotowania do różnego rodzaju egzaminów z włączeniem uczniów w planowanie tematyki i przebiegu lekcji, zachęcaniem ich do wyznaczania swoich własnych celów, promowaniem samooceny, czy w końcu koniecznością przejścia przez swego rodzaju fazę anarchii, jak nazywają ją Breen i Mann (1997), zanim uczący się staną się bardziej autonomiczni. Ważne jest również to, na co zwraca uwagę Komorowska (2003), że autonomia ucznia nie jest do końca naturalnym stanem rzeczy ani w systemie szkolnictwa państwowe-

go, opartego w dużej mierze na przymusie edukacyjnym, ani prywatnego, gdzie rodzice płacą za to aby nauczanie było na wysokim poziomie i przynosiło oczekiwane efekty.

Choć wymienione powyżej trudnością są niewątpliwie bardzo istotne, równie ważne, a może nawet o wiele ważniejsze problemy z wprowadzaniem podejść autonomicznych związane są z osobą nauczyciela, jego przygotowaniem pedagogicznym, otwartością na nowe propozycje, no i w końcu jego własnymi doświadczeniami edukacyjnymi z okresu kiedy on sam był uczniem, a później studentem. Trudno bowiem oczekiwać, że nauczyciel, który tak naprawdę nie wie na czym polega istota podejścia autonomicznego, i, co chyba o wiele istotniejsze, sam jest w małym stopniu autonomiczny i refleksyjny, będzie w stanie w efektywny sposób rozwijać autonomię swoich uczniów. Jak to trafnie ujął Peter Voller (1996: 112), „często cytowane nieprzygotowanie uczniów do samodzielnego ukierunkowania (nie mówiąc już o autonomii), powinno być raczej postrzegane w kontekście braku takiego przygotowania po stronie nauczyciela" (tłumaczenie autora).

Jak piszą Breen i Mann (1997), aby rozwijać postawy autonomiczne pośród swoich uczniów, nauczyciel charakteryzować się musi kilkoma atrybutami i musi być przygotowany do przyjęcia kilku jasno określonych ról. Przede wszystkim nauczyciel taki musi posiadać świadomość samego siebie jako osoby uczącej się, na co składa się umiejętność identyfikacji kontekstów, w których on sam potrafi działać autonomicznie, zdolność dostrzegania współzależności pomiędzy jego własnymi doświadczeniami jako ucznia i nauczyciela a jego obecnymi preferencjami i preferowanymi działaniami dydaktycznymi w klasie, jak również umiejętność refleksyjnego spojrzenia na te działania oraz oceny stopnia w jakim przekładają się one na rozwijanie zachowań autonomicznych uczniów. Nauczyciel taki musi również wierzyć w to, że każdy uczeń posiada zdolność uczenia się oraz umiejętność podejmowania działań o charakterze autonomicznym w sprzyjających takim działaniom warunkach. Autonomii nie można bowiem nauczyć, ale można zorganizować proces dydaktyczny w taki sposób, aby uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej autonomiczni. Nauczyciel musi w końcu chcieć rozwijać autonomię ucznia i być w stanie zaakceptować konsekwencje tego faktu dla jego własnej pracy dydaktycznej. Promowanie zachowań autonomicznych wiąże się bowiem z koniecznością zachowania równowagi pomiędzy reagowaniem na potrzeby uczniów a zapewnieniem, że zdobędą oni odpowiednią wiedzę i umiejętności, gotowością włączenia uczących się w procesy decyzyjne dotyczące tego co dzieje się w klasie szkolnej, chęcią wdrażania ich do oceny swoich własnych postępów, czy też umiejętnością minimalizacji ryzyka wynikającego z przekazania im części odpowiedzialności za proces kształcenia.

Jak twierdzi Voller (1997), rozwijanie autonomii uczniowskiej nie może jednak polegać tylko i wyłącznie na redefinicji ról wypełnianych przez nauczyciela,

co tak naprawdę prowadzić by mogło do jego marginalizacji, ani też na podnoszeniu świadomości uczących się w zakresie różnych aspektów procesu przyswajania języka, bo chociaż można łatwo zaplanować kurs tego typu, to nie różniłby się on w zasadniczym stopniu od kursów opartych na strukturalnych czy funkcjonalnych programach nauczania. Aby podejście autonomiczne mogło odnieść sukces i nie stało się z biegiem czasu kolejną metodą, która nie sprawdziła się w praktyce, niezbędne jest według Vollera zainicjowanie procesu negocjacji zarówno na poziomie treści i procedur uczenia się języka, jak i na poziomie tego wszystkiego co dzieje się w klasie szkolnej, a więc interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem, uczniem a materiałami oraz samymi uczniami. Dla zapewnienia sukcesu podejścia autonomicznego równie ważne jest to aby sam nauczyciel stał się uczniem i poszukiwaczem, co pomoże mu lepiej zrozumieć warunki i procesy, które przyczyniają się większej autonomii uczniowskiej (Breen i Candlin 1980). Sposobem osiągnięcia tego celu jest osobista refleksja nad procesem nauczania oraz próba oceny jego efektywności. Zachowania takie przybrać mogą formę eksperymentu nauczycielskiego, rejestrowania i analizy tego, co dzieje się w klasie szkolnej, zachęcania uczniów do wyrażania swoich opinii na temat lekcji, czy też prowadzenia notatek z własnymi przemyśleniami. Nauczyciele muszą umieć spojrzeć krytycznie nie tylko na swoje zachowania podczas lekcji, ale również na będące źródłem tych zachowań poglądy na to czym jest język i na czym polega jego uczenie się i nauczanie, jak również na ograniczenia wynikające z kontekstu edukacyjnego, w którym pracują. Jak pisze Voller (1997: 112), „tylko wtedy jeśli będą oni [nauczyciele] mieli jasny i obiektywny pogląd na tego typu przekonania, działania i ograniczenia, będą w stanie efektywnie negocjować zarówno z uczniami jak i czynnikami zewnętrznymi, wzmacniając w ten sposób zarówno pozycję swoich uczniów jak i swoją własną" (tłumaczenie autora).

3. Charakterystyka projektu badawczego

Jeśli nauczyciel odgrywa tak ważną rolę w rozwijaniu autonomii ucznia, to jak najbardziej uzasadniona wydaje się analiza postaw i zachowań autonomicznych studentów anglistyki, z których wielu albo już pracuje w szkołach, albo wkrótce pracę taką podejmie. Wydaje się bowiem, że jeżeli podejście autonomiczne ma być z sukcesem stosowane w dydaktyce języków obcych, to punktem wyjścia musi być rozwinięcie odpowiedniej świadomości studentów kierunków filologicznych, po to aby przede wszystkim oni sami stać się mogli bardziej autonomiczni, bo tylko w ten sposób będą mogli efektywnie stosować podejście autonomiczne w swojej praktyce dydaktycznej oraz kształtować postawy i zachowania autonomiczne wśród swoich uczniów.

Przeprowadzony przez autora projekt badawczy miał charakter ankietowy, a jego celem było określenie stosunku studentów filologii angielskiej do różnego

rodzaju zachowań autonomicznych, jak również ustalenie stopnia w jakim oni sami podejmują działania tego typu. Respondentami było 260 studentów filologii angielskiej na trzyletnich studiach licencjackich, z czego 136 było studentami I roku, 61 II roku i 63 III roku, 224 studiowało na studiach dziennych, a 36 na studiach zaocznych. O ile większość ankietowanych studentów miała już za sobą krótszy lub dłuższy kurs metodyczny, to głownie studenci III roku mieli okazję zetknąć się z polską rzeczywistością edukacyjną, gdyż w ramach praktyk byli zatrudnienie w mniejszym lub większym wymiarze godzin w różnego typu szkołach.

Kwestionariusz, o którego wypełnienie poproszenia zostali studenci składał się z dwóch części. W pierwszej części respondenci mieli za zadanie określić w skali od 1 do 5 (1 – całkowicie się zgadzam, 2 – zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 4 – nie zgadzam się, 5 – zupełnie się nie zgadzam) stopień w jakim zgadzali się z podanymi 20 stwierdzeniami, których celem było określenie ich stosunku do autonomii uczniowskiej, przy czym akceptacja danego stwierdzenia oznaczała stosunek pozytywny. W drugiej części kwestionariusza ankietowanych poproszono o zdecydowanie, czy podane 20 stwierdzeń odzwierciedla ich typowe zachowania w nauce języka angielskiego, z tym że tym razem mieli oni do dyspozycji skalę dwustopniową (prawda – fałsz). Każde z podanych działań było ilustracją bardziej ogólnych stwierdzeń z pierwszej części kwestionariusza, z tym, że dla uniknięcia powtórzenia tych samych odpowiedzi, ekwiwalencja ta często nie była transparentna, stwierdzenia podano w innej kolejności, a odpowiedź pozytywna nie zawsze oznaczała, że dane zachowanie jest bardzie autonomiczne[1]. Oba zestawy stwierdzeń przygotowane zostały na podstawie analizy list zachowań autonomicznych, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu (Boud 1988; Legutke i Thomas 1991; Breen i Mann 1997; Sheerin 1997; Komorowska 1999), jak również istniejących już instrumentów tego typu (Sheerin 1997; Michońska-Stadnik 1998). Kopię kwestionariusza przedstawiamy poniżej, przy czym różni się ona nieco od wersji, którą otrzymali studenci, gdyż stwierdzenia w części drugiej przyporządkowane zostały tutaj stwierdzeniom z części pierwszej, a odpowiedzi wskazujące na zachowania autonomiczne zaznaczono tłustym drukiem[2].

[1] Dla większej przejrzystości, w niniejszym artykule stwierdzenia dotyczące tej samej sfery zachowań z pierwszej i drugiej części kwestionariusza mają taką samą numerację.

[2] Kwestionariusz, który otrzymali studenci przygotowany został w języku angielskim. Dla potrzeb niniejszej publikacji został on przetłumaczony na język polski.

Kwestionariusz dotyczący stosunku do autonomii oraz zachowań autonomicznych

I. Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zdecyduj w jakim stopniu się z nimi zgadzasz używając następującej skali: (1) całkowicie się zgadzam, (2) zgadzam się, (3) nie mam zdania, (4) nie zgadzam się, (5) zupełnie się nie zgadzam. Zakreśl odpowiednią cyfrę przy każdym stwierdzeniu:

1.	Ważne jest aby uczyć się języka samemu bez nadzoru nauczyciela (poprzez wykonywanie dodatkowych ćwiczeń, czytanie dla przyjemności, itp.).	1	2	3	4	5
2.	Nauczyciel powinien być głównie doradcą i pomocnikiem.	1	2	3	4	5
3.	Uczący się języka powinni umieć rozpoznawać swoje potrzeby oraz wyznaczać sobie swoje własne cele.	1	2	3	4	5
4.	Uczący się powinni sami dokonywać wyboru materiałów i ćwiczeń językowych nie ograniczając się jedynie do zadań, które otrzymują od nauczyciela.	1	2	3	4	5
5.	Ważne jest aby przez cały czas poszukiwać technik uczenia się języka, które sprawią, że proces ten stanie się bardziej przyjemny i efektywny.	1	2	3	4	5
6.	Uczący się powinni oceniać efektywność procesu przyswajania języka i dokonywać w nim stosownych modyfikacji wtedy gdy wydaje się to konieczne.	1	2	3	4	5
7.	Ważne jest to, aby uczący się języka potrafili zidentyfikować warunki, w których najłatwiej jest im się uczyć.	1	2	3	4	5
8.	Kiedy znamy swoje mocne i słabe strony, łatwiej jest nam uczyć się języka.	1	2	3	4	5
9.	Uczący się powinni próbować samodzielnie rozwiązywać napotykane problemy językowe.	1	2	3	4	5
10.	Uczący się powinni sami umieć zdecydować co jest najważniejsze podczas zajęć.	1	2	3	4	5
11.	Praca w parach i małych grupach odgrywa ważną rolę w przyswajaniu języka, nawet jeśli nauczyciel nie słucha przez cały czas tego, co mówimy.	1	2	3	4	5
12.	Ważne jest aby uczący się umieli w konstruktywny sposób wykorzystywać informacje na temat języka (np. poprawianie błędów) pochodzące od nauczyciela lub innych użytkowników tego języka.	1	2	3	4	5
13.	Uczący się powinni sami znajdować swoje błędy kiedy tylko jest to możliwe.	1	2	3	4	5
14.	Uczący się nie powinni łatwo się zniechęcać kiedy doznają niepowodzenia w uczeniu się języka, ale raczej traktować to niepowodzenie jako nowe, przydatne doświadczenie.	1	2	3	4	5
15.	Ważne jest aby uczący się języka wierzyli w swoje własne umiejętności.	1	2	3	4	5
16.	Sukces w nauce języka odnieść można tylko wtedy gdy sprawia nam ona przyjemność.	1	2	3	4	5

17.	Języka należy się uczyć nawet wtedy gdy nie musimy tego robić (np. podczas wakacji).	1	2	3	4	5
18.	Ważne jest aby uczący się poznawali kulturę kraju, którego języka się uczą.	1	2	3	4	5
19.	Należy wykorzystywać wszystkie możliwe kotakty z rodzimymi użytkownikami języka lub innymi osobami biegle posługującymi się tym językiem aby sprawdzić swoje umiejętności i nauczyć się czegoś nowego.	1	2	3	4	5
20.	Uczący się powinni umieć oceniać swoje postępy w opanowywaniu języka.	1	2	3	4	5

II. Przeczytaj następujące stwierdzenia i zdecyduj czy są one prawdziwe czy fałszywe w odniesieniu do tego jat Ty uczysz się angielskiego:

1.	Często używam dodatkowych książek gramatycznych, słowników i innych źródeł kiedy napotykam problemy językowe.	**P**	F
2.	Łatwiej mi się uczyć kiedy nauczyciel przedstawia szczegółowy plan nauczania i mówi mi co mam robić.	P	**F**
3.	Planuję naukę z wyprzedzeniem i wiem co chcę osiągnąć w danym okresie czasu.	**P**	F
4.	Czuję się pewniej, kiedy to nauczyciel mówi jakich książek, kaset czy słowników mam używać.	P	**F**
5.	Wypróbowuję różne sposoby uczenia się po to aby znaleźć takie, które najbardziej mi odpowiadają (np. robienie notatek gdy mam coś zrozumieć ze słuchu, pisanie planu eseju, itp.).	**P**	F
6.	Wiem nad czym muszę popracować jeśli chodzi o mój angielski.	**P**	F
7.	Wiem o jakiej porze dnia i gdzie uczę się najbardziej efektywnie.	**P**	F
8.	Potrafię w miarę obiektywnie ocenić swoje postępy w zakresie przynajmniej jednej sprawności lub obszaru języka (np. rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, gramatyka, itp.).	**P**	F
9.	Kiedy nie rozumiem jakiegoś słowa, albo nie wiem jak coś powiedzieć, zwykle proszę nauczyciela o pomoc.	P	**F**
10.	Nie robię dużych postępów w nauce angielskiego, bo nauczyciele są często nieprzygotowani a zajęcia są nudne.	P	**F**
11.	Nie lubię pracy w małych grupach, bo w ten sposób niczego nie można się nauczyć.	P	**F**
12.	Lubię kiedy nauczyciel mówi mi co robię źle, bo mogę wtedy się poprawić w tym zakresie.	**P**	F
13.	Kiedy popełnię błąd, wolę mieć szansę samodzielnie go poprawić.	**P**	F
14.	Kiedy dostaję zły stopień z testu, do którego się przygotowywałem, nie mam ochoty więcej się uczyć.	P	**F**
15.	Czuje się zakłopotany gdy mam coś zaprezentować po angielsku przed całą grupą.	P	**F**

16.	Rzadko pracuję na językiem gdy nie jest to częścią zadania domowego.	P	**F**
17.	Uczę się angielskiego głównie wtedy gdy zbliża się jakiś ważny test.	P	**F**
18.	Staram się być na bieżąco jeśli chodzi o najnowsze wydarzenia w krajach anglojęzycznych.	**P**	F
19.	Na tyle na ile jest to tylko możliwe staram się poszukiwać możliwości używania języka poza klasa szkolną.	**P**	F
20.	Lubię kiedy nauczyciel robi dużo testów, bo zmuszają mnie one do systematycznej pracy i dzięki nim widzę w jakim stopniu się czegoś nauczyłem.	P	**F**

Oczywiście nasuwa się w tym miejscu pytanie dotyczące stopnia ekwiwalencji stwierdzeń w obu częściach kwestionariusza. Dla przykładu, umieszczone w części pierwszej stwierdzenie „Ważne jest aby uczący się języka wierzyli w swoje własne umiejętności", może przekładać się na wiele różnych konkretnych zachowań w bardzo zróżnicowanych sytuacjach, i wcale nie musi się sprowadzać do używania języka obcego na forum całej klasy, czy też grupy, jak zostało ono skonkretyzowane w drugiej części ankiety. Tym niemniej, trudno byłoby zaprojektować instrument badawczy, który ekwiwalencję taką zapewnić mógłby w stu procentach, ponieważ liczba sytuacji i zachowań ilustrujących określoną sferę działań jest po prostu zbyt duża, aby można byłą ją zamieścić w jakimkolwiek kwestionariuszu, pomijając już to, że sama nawet ich identyfikacja jest w praktyce niemożliwa. Zastrzeżenia budzić może również fakt, że w drugiej części kwestionariusza nie wykorzystano skali pięciostopniowej, a respondenci musieli po prostu zdecydować o prawdzie lub fałszu podanego stwierdzenia w odniesieniu do swoich typowych zachowań. Choć decyzja taka w sporym stopniu ogranicza możliwość porównania odpowiedzi udzielonych w obu częściach kwestionariusza, to była ona podyktowana chęcią uniknięcia odpowiedzi pośrednich lub nic nie znaczących, takich jak dla przykładu 'to zależy'. Pierwotna wersja kwestionariusza wykorzystywała bowiem skalę Likerta również w drugiej jego części, przy czym respondenci mieli zdecydować jak często podejmują określone działania (tzn. bardzo często, często, czasami, rzadko, lub bardzo rzadko). Jednak analiza wyników 20 pilotażowo przeprowadzonych ankiet wykazała, że w zdecydowanej większości przypadków studenci zaznaczali odpowiedź 'czasami', i należało się spodziewać, że podobny problem wystąpi przy ankietowaniu większej próby, co skutecznie uniemożliwiłoby dokonywanie porównań i wyciąganie wniosków.

Uzasadnienia wymaga również wybór kwestionariusza jako instrumentu zbierania danych. Autor zdaje sobie oczywiście sprawę, że uchwycenie istoty autonomii w kwestionariuszu składającym się z dwudziestu stwierdzeń jest praktycznie niemożliwe i dlatego uzyskane w ten sposób wyniki mogą dać jedynie bardzo fragmentaryczny obraz postaw i zachowań studentów. Poza tym, co jest

zresztą immanentną słabością wszystkich badań o charakterze ankietowym, należy się liczyć z nie do końca szczerymi odpowiedziami respondentów. Trzeba jednak pamiętać, że choć inne sposoby określania stopnia autonomiczności, takie jak na przykład obserwacja zachowań uczniowskich w dłuższym przedziale czasu, dostarczyć mogą bardziej rzetelnych i wiarygodnych informacji, to ze względów organizacyjnych i logistycznych muszą one ograniczać się do mniejszych prób. Co równie istotne, wyniki badań tego typu tak czy inaczej będą jedynie fragmentaryczne czy nawet impresjonistyczne, bo autonomia, jako koncept w dużej mierze psychologiczny, nie ogranicza się tylko do tego co da się zaobserwować (Benson 2001)[3].

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej, a interpretacja jej wyników posłużyła do bardziej jakościowej oceny postaw i zachowań autonomicznych respondentów, jak również ustalenia wzajemnych relacji pomiędzy nimi. W przypadku pierwszej części kwestionariusza ustalono średnią opinii dla poszczególnych stwierdzeń zarówno dla każdego roku studiów, jak i dla całej próby. Obliczono również procent respondentów wybierających poszczególne odpowiedzi. W drugiej części kwestionariusza określono procent respondentów wskazujących na zachowania autonomiczne i nie autonomiczne, zarówno dla poszczególnych lat jak i całej próby. Następnym etapem analizy było porównanie deklarowanych postaw wobec autonomii ze wskazywanymi zachowaniami w celu określenia ewentualnych różnic. Deklarowane postawy i zachowania zostały w końcu skontrastowane z nieformalnymi obserwacjami autora poczynionymi w trakcie zajęć i indywidualnych konsultacji z ankietowanymi studentami.

4. Stosunek do autonomii, zachowania autonomiczne a rzeczywistość edukacyjna

Przeanalizujmy na początek wyniki pierwszej części kwestionariusza, której celem było zbadanie deklarowanego *stosunku do autonomii*. Jeśli przyjrzymy się zamieszczonym w Tabeli 1 średnim odpowiedzi dla poszczególnych lat jak i całej ankietowanej grupy, to zauważymy, że respondenci wykazują dość pozytywny stosunek do autonomii. Widoczny jest on zarówno w średniej dla wszystkich stwierdzeń, która wynosi 2,06, co jest generalnie równoważne z wyborem odpo-

[3] Według Bensona (2001), problemy z określeniem stopnia autonomii są natury bardziej ogólnej i wynikają z jej wielowymiarowości i tak naprawdę niemożliwości ustalenia konkretnej kombinacji zachowań, które można by uznać za autonomiczne w przypadku każdego ucznia. Związane są one również z faktem, iż to, że ktoś posiada zdolność zachowań autonomicznych wcale nie oznacza, że będzie te zachowania stosował w praktyce, jak również z tym, iż rozwój autonomii odbywa się stopniowo, jest zależny od kontekstu, a zachowania autonomiczne w jednej dziedzinie wcale nie muszą przekładać się na inne płaszczyzny działań. Jak jednak twierdzi Benson (2001: 55), podobne problemy napotkać można przy pomiarze innych pojęć w językoznawstwie stosowanym, co nie oznacza, że pomiarów takich nie powinno się przeprowadzać.

wiedzi ‘zgadzam się’, jak również w przypadku poszczególnych pytań. Dla większej przejrzystości, tłustym drukiem zaznaczono w tabeli stwierdzenia, gdzie średnia udzielonych odpowiedzi była wyższa niż 2,5, a suma odpowiedzi ‘całkowicie się zgadzam’ i ‘zgadzam się’ nie przekroczyła 50 %. Jak widać, są tylko trzy takie przypadki i dotyczą one występowania nauczyciela w roli pomocnika i doradcy, samodzielnego rozwiązywania problemów językowych, oraz umiejętności decydowania co jest najważniejsze podczas zajęć, przy czym tylko w pierwszym przypadku przeważają opinie negatywne. Co ciekawe, wszystkie te trzy stwierdzenia dotyczą w mniejszym lub większym stopniu zachowań nauczyciela podczas lekcji. Może to oczywiście oznaczać to, że respondenci mają dość tradycyjne poglądy na to jak wyglądać powinno efektywne nauczanie, ale równie prawdopodobna jest interpretacja, że odpowiedzi takie są po prostu wyrazem negatywnych ocen zachowań ich dawnych i obecnych nauczycieli.

Tabela 1: Deklarowany stosunek do autonomii

Nr	Pytanie	Średnia			
		I (136)	II (61)	III (63)	Razem (260)
1.	Samodzielne uczenie się ...	1,70	1,80	1,73	1,73
2.	**Nauczyciel doradcą i pomocnikiem ...**	**3,24**	**3,16**	**3,67**	**3,32**
3.	Identyfikacja potrzeb i określanie celów ...	1,92	1,89	1,86	1,90
4.	Samodzielny wybór materiałów i ćwiczeń językowych ...	2,30	2,23	2,32	2,29
5.	Poszukiwanie efektywnych technik ...	1,75	1,51	2,06	1,77
6.	Ocena efektywności procesu uczenia się i wprowadzanie modyfikacji ...	1,90	1,85	1,98	1,91
7.	Identyfikacja warunków ułatwiających naukę ...	1,56	1,57	1,73	1,60
8.	**Znajomość mocnych i słabych stron ...**	**1,88**	**1,80**	**1,87**	**1,86**
9.	**Samodzielne rozwiązywanie problemów językowych ...**	**2,99**	**2,54**	**1,97**	**2,88**
10.	Umiejętność decydowania co jest najważniejsze podczas zajęć ...	2,79	2,80	2,83	2,80
11.	Zalety pracy w parach i małych grupach ...	2,08	2,03	1,98	2,05
12.	Wykorzystywanie informacji na temat języka ...	1,87	1,64	1,79	1,80
13.	Znajdowanie własnych błędów ...	2,18	1,84	2,16	2.09

14.	Niepowodzenia powinny prowadzić do refleksji a nie zniechęcenia ...	2,07	1,80	1,76	1,93
15.	Wiara we własne umiejętności ...	1,46	1,52	1,51	1,49
16.	Nauka języka powinna sprawiać przyjemność ...	2,15	2,34	2,46	2,27
17.	Języka należy się uczyć nawet wtedy gdy nie musimy ...	1,96	1,87	2,10	1,97
18.	Należy poznawać kulturę kraju, którego język przyswajamy ...	2,31	2,16	2,05	2,21
19.	Poszukiwanie kontaktów z językiem poza klasą szkolną ...	1,49	1,33	1,46	1,44
20.	Umiejętność oceny własnych postępów ...	2,02	1,90	2,06	2,00
Razem		**2,08**	**1,98**	**2,07**	**2,06**

Jak wynika z Tabeli 1, deklarowany stosunek do autonomii w bardzo niewielkim stopniu uzależniony jest od roku studiów. Widać to zarówno z porównania średnich odpowiedzi dla wszystkich stwierdzeń, które tylko nieznacznie odbiegają od średniej całej próby, z faktu, że najmniej ocen pozytywnych dla wszystkich trzech lat uzyskały te same trzy stwierdzenia (2, 9, i 10), jak również z tego, że tylko w trzech przypadkach różnice pomiędzy poszczególnymi latami studiów wynoszą więcej niż 0,5 (2, 5 i 9). Co ciekawe, różnice te dotyczą dwóch z trzech stwierdzeń, gdzie opinie pozytywne stanowią mniej niż 50 % (2 i 9). I tak, studenci III roku są najbardziej sceptycznie nastawieni do możliwości przyjęcia przez nauczyciela roli doradcy i pomocnika, co odzwierciedlać może ich lepszą znajomość realiów polskiej szkoły, a jednocześnie przywiązują dużą wagę do umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów językowych, co może być wynikiem pełniejszego zrozumienia istoty nauki języka obcego, jak również konieczności samodzielnej pracy nad językiem w związku z mniejszą liczbą zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, czy też przygotowywaniem prac dyplomowych. Trzecim przypadkiem, gdzie występuje spora różnica pomiędzy latami studiów jest stwierdzenie dotyczące poszukiwania efektywnych technik uczenia się. Najbardziej pozytywne opinie znaleźć można tutaj wśród studentów II roku, którzy być może dopiero na tym poziomie uświadomili sobie jak powinni uczyć się języka, a najmniej wśród studentów roku III, co pozostaje w pewnej sprzeczności z tym co napisano powyżej, ale może również świadczyć o ich przywiązaniu do określonych sposobów uczenia się i niechęci do ewentualnych zmian w tym zakresie.

Tabela 2: Zachowania autonomiczne dla poszczególnych lat

Nr	Pytanie	Rok I		Rok II		Rok III	
		+A %	-A %	+A %	-A %	+A %	-A %
1.	Samodzielne uczenie się ...	86,8	13,2	88,5	11,5	92,1	7,9
2.	Nauczyciel doradcą i pomocnikiem ...	8,1	91,9	6,6	93,4	9,5	90,5
3.	Identyfikacja potrzeb i określanie celów...	47,8	52,2	44,3	53,7	38,1	61,9
4.	**Samodzielny wybór materiałów i ćwiczeń językowych ...**	**8,1**	**91,9**	**11,5**	**88,5**	**19,0**	**81,0**
5.	Poszukiwanie efektywnych technik ...	71,3	28,7	80,3	19,7	77,8	22,2
6.	Ocena efektywności procesu uczenia się i wprowadzanie modyfikacji ...	92,6	7,4	91,8	8,2	96,8	3,2
7.	Identyfikacja warunków ułatwiających naukę ...	72,1	27,9	78,7	21,3	76,2	23,8
8.	**Znajomość mocnych i słabych stron ...**	**68,4**	**31,6**	**82,0**	**18,0**	**87,3**	**12,7**
9.	**Samodzielne rozwiązywanie problemów językowych ...**	**66,1**	**33,9**	**50,8**	**49,2**	**74,6**	**25,4**
10.	Umiejętność decydowania co jest najważniejsze podczas zajęć ...	82,4	17,6	85,2	14,8	82,5	17,5
11.	**Zalety pracy w parach i małych grupach ...**	**75,0**	**25,0**	**91,8**	**8,2**	**84,1**	**15,9**
12.	Wykorzystywanie informacji na temat języka ...	96,3	3,7	93,4	6,6	98,4	1,6
13.	Znajdowanie własnych błędów ...	95,6	4,4	91,8	8,2	95,2	4,8
14.	Niepowodzenia powinny prowadzić do refleksji a nie zniechęcenia ...	48,5	51,5	55,7	44,3	55,6	44,4
15.	Wiara we własne umiejętności ...	26,5	73,9	27,9	72,1	28,6	71,4
16.	**Nauka języka powinna sprawiać przyjemność ...**	**36,0**	**64,0**	**49,2**	**50,8**	**60,3**	**39,7**
17.	**Języka należy się uczyć nawet wtedy gdy nie musimy ...**	**39,0**	**61,0**	**45,9**	**54,1**	**50,8**	**49,2**
18.	Należy poznawać kulturę kraju, którego język przyswajamy ...	30,1	69,9	39,3	60,7	36,5	63,5
19.	**Poszukiwanie kontaktów z językiem poza klasą szkolną ...**	**66,2**	**33,8**	**80,3**	**19,7**	**77,8**	**22,2**
20.	Umiejętność oceny własnych postępów ...	39,0	61,0	29,5	70,5	39,7	60,3
Razem		**57,8**	**42,2**	**61,2**	**38,7**	**64,0**	**36,0**

Przyjrzyjmy się teraz deklarowanym przez studentów poszczególnych lat *zachowaniom autonomicznym*, które przedstawiono procentowo w Tabeli 2. Tłustym drukiem zaznaczono tutaj te stwierdzenia, gdzie różnice pomiędzy I, II i III rokiem wynoszą 10 % lub więcej. Jak wynika z podsumowania odpowiedzi pozytywnych i negatywnych dla wszystkich stwierdzeń, odsetek studentów wykazujących zachowania autonomiczne rośnie o 3,4% na drugim roku w porównaniu z I, i o 2,8% na III roku w porównaniu z II. W 11 przypadkach największy odsetek zachowań autonomicznych zadeklarowany został przez studentów III roku, przy czym w 12 widać wzrost z porównaniu z II rokiem, a spadek nigdy nie przekracza 6,2%. Jeśli z kolei porównamy deklarowane zachowania studentów I i II roku, to tutaj również w większości przypadków (13) widoczny jest wzrost na II roku, choć czasami występują nawet całkiem spore spadki (stwierdzenia 9, 20). Największe różnice pomiędzy studentami poszczególnych lat widać w przypadku stwierdzenia 4, gdzie ponad dwa razy tylu studentów III roku co roku I deklaruje, że samodzielnie wybiera materiały i ćwiczenia językowe, czy też stwierdzenia 8, gdzie odsetek studentów twierdzących, że potrafią zidentyfikować swoje mocne i słabe strony wzrasta z 68,4% na I roku do 82,0% na II roku i aż 87,3% na III. Podobnie jest w przypadku pytania 16, dotyczącego pracy nad językiem nie będącej częścią zadania domowego, gdzie widać 13,2% wzrost na II roku i aż 24,3% wzrost na III w porównaniu z I, oraz pytania 17, które pokazuje, że 6,9% więcej studentów II roku i aż 11,8% więcej III roku w porównaniu z I uczy się angielskiego nie tylko przed ważnym testem. Spore różnice występują również w przypadku stwierdzeń 11 i 19, choć tam widoczne są pewne spadki na III roku, oraz 9, gdzie na I roku (66,1%) jest zdecydowanie więcej studentów próbujących samodzielnie rozwiązywać problemy językowe niż na II (50,8%), ale i tak mniej niż na trzecim (74,6%). Choć ze względu na występowanie mniejszych lub większych różnic pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami trudno jest tutaj mówić o istnieniu jakiegoś stabilnego trendu wzrostu liczby zachowań autonomicznych na kolejnych latach, widoczna jest jednak dość wyraźna tendencja wzrostowa, najbardziej dostrzegalna jeśli porównamy odpowiedzi studentów III roku z odpowiedziami ich młodszych kolegów. Jak już wspomniano powyżej, taki stan rzeczy może być rezultatem lepszej znajomości języka i lepszego zrozumienia istoty efektywnego uczenia się, stopniowo zmniejszającej się liczby godzin praktycznej nauki języka, co zmusza niektórych przynajmniej studentów do samodzielnej pracy, czy też pisania prac dyplomowych, co wiąże się z konieczności wyboru tematu, poszukiwania i selekcji źródeł oraz wielokrotnej edycji tekstu. Nie można również wykluczyć, że wzrost liczby zachowań autonomicznych jest w jakiś sposób związany z większą wiedzą metodyczną studentów kolejnych lat.

Porównajmy teraz deklarowany przez studentów stosunek do autonomii z deklarowanymi przez nich zachowaniami autonomicznymi. Tabela 3 przestawia

procent studentów, którzy wybrali poszczególne opcje w sali Likerta w odniesieniu do stwierdzeń z pierwszej części kwestionariusza oraz procent odpowiedzi 'prawda' i 'fałsz' w odniesieniu do zachowań autonomicznych w drugiej części ankiety. Stwierdzenia z obu części zostały tutaj sobie przyporządkowane, odpowiedź 1 ('całkowicie się zgadzam') lub 2 ('zgadzam się') w części pierwszej oznacza pozytywny stosunek do autonomii, a odpowiedź 'prawda' w części drugiej jest równoznaczna z podejmowaniem działań o charakterze autonomicznym (+A). Dla przejrzystości, przypadki, gdzie różnica pomiędzy łącznym odsetkiem odpowiedzi 'całkowicie się zgadzam' (1) i 'zgadzam się' (2) jest większa przynajmniej o 10% od odsetka odpowiedzi 'prawda' (+A) wyróżnione zostały tłustym drukiem. Jak wynika z podsumowania odpowiedzi dla wszystkich stwierdzeń, studenci deklarowali pozytywny stosunek do autonomii o 15% częściej aniżeli podejmowanie rzeczywistych działań służących jej rozwijaniu. Jeśli spojrzymy na poszczególne stwierdzenia, to zauważymy, że aż w 11 przypadkach występują mniej lub bardziej wyraźne dysproporcje pomiędzy stosunkiem do określonych zachowań autonomicznych, a podejmowaniem konkretnych działań o tym charakterze, co świadczy o tym, że przekonania studentów często nie znajdują odzwierciedlenia w praktyce. Widać to w szczególności w kwestii wiary we własne umiejętności (70% różnicy), samodzielnego wyboru materiałów i ćwiczeń językowych (52,8% różnicy), umiejętności oceny własnych postępów (48,1% różnicy), określania potrzeb i identyfikacji celów (41,2% różnicy), konieczności uczenia się języka nawet wtedy kiedy nikt nas do tego nie zmusza (39,2% różnicy), wagi jaką odgrywa poznawanie kultury kraju, którego języka się uczymy (35,5% różnicy), czy też umiejętnego wykorzystywania niepowodzeń w nauce języka (29,3% różnicy).

Tabela 3: Stosunek do autonomii a zachowania autonomiczne

Nr	Pytanie	Stosunek					Zachowania	
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	+A (%)	-A (%)
1.	Samodzielne uczenie się ...	47,3	41,2	4,6	5,0	1,9	88,5	11,5
2.	**Nauczyciel doradcą i pomocnikiem ...**	**3,5**	**19,2**	**26,2**	**43,8**	**7,3**	**8,1**	**91,9**
3.	**Identyfikacja potrzeb i określanie celów ...**	**27,7**	**58,1**	**11,9**	**1,5**	**0,8**	**44,6**	**55,4**
4.	**Samodzielny wybór materiałów i ćwiczeń językowych ...**	**18,1**	**46,2**	**25,8**	**8,8**	**1,2**	**11,5**	**88,5**
5.	Poszukiwanie efektywnych technik ...	42,7	41,9	11,5	3,5	0,4	75,0	25,0
6.	Ocena efektywności procesu uczenia się i wprowadzanie modyfikacji ...	23,1	64,6	10,8	1,2	0,4	93,5	6,5

7.	**Identyfikacja warunków ułatwiających naukę ...**	**48,1**	**44,2**	**6,9**	**0,8**	**0,0**	**74,6**	**25,4**
8.	Znajomość mocnych i słabych stron ...	40,0	40,8	13,1	5,8	0,4	76,2	23,8
9.	Samodzielne rozwiązywanie problemów językowych ...	6,9	31,2	34,6	21,9	5,4	65,0	35,0
10.	Umiejętność decydowania co jest najważniejsze podczas zajęć ...	6,5	31,2	39,2	21,9	1,2	83,1	16,9
11.	Zalety pracy w parach i małych grupach ...	26,5	51,2	14,2	7,3	0,8	81,2	18,8
12.	Wykorzystywanie informacji na temat języka ...	30,4	60,4	8,5	0,8	0,0	96,2	3,8
13.	Znajdowanie własnych błędów ...	22,7	53,8	15,4	7,7	0,4	94,6	5,4
14.	**Niepowodzenia powinny prowadzić do refleksji a nie zniechęcenia ...**	**33,1**	**48,1**	**12,3**	**5,4**	**1,2**	**51,9**	**48,1**
15.	**Wiara we własne umiejętności ...**	**54,6**	**42,7**	**1,9**	**0,8**	**0,0**	**27,3**	**72,7**
16.	**Nauka języka powinna sprawiać przyjemność ...**	**33,5**	**30,4**	**20,4**	**13,8**	**1,5**	**45,0**	**55,0**
17.	**Języka należy się uczyć nawet wtedy gdy nie musimy ...**	**26,2**	**56,5**	**11,5**	**5,4**	**0,4**	**43,5**	**56,5**
18.	**Należy poznawać kulturę kraju, którego język przyswajamy ...**	**18,5**	**50,8**	**22,3**	**8,1**	**0,4**	**33,8**	**66,2**
19.	**Poszukiwanie kontaktów z językiem poza klasą szkolną ...**	**60,4**	**35,0**	**4,6**	**0,0**	**0,0**	**72,3**	**27,7**
20.	**Umiejętność oceny własnych postępów ...**	**15,8**	**69,2**	**13,8**	**1,2**	**0,0**	**36,9**	**63,1**
Razem		**29,3**	**45,8**	**15,5**	**8,2**	**1,2**	**60,1**	**39,9**

Trzeba też jednak podkreślić fakt, że są sytuacje gdzie odsetek studentów deklarujących pozytywny stosunek do autonomii jest niższy aniżeli tych deklarujących podejmowanie działań o charakterze autonomicznym w danym zakresie. Widać to w stwierdzeniu dotyczącym umiejętności decydowania o tym co jest najważniejsze podczas lekcji (45,4% różnicy), samodzielnego rozwiązywania problemów językowych (26,9% różnicy), czy też identyfikacji własnych błędów (18,1% różnicy), jak również, w dużo już mniejszym stopniu, w pytaniach dotyczących oceny efektywności procesu uczenia się (5,8% różnicy), wykorzystywania informacji na temat języka (5,4% różnicy), czy też pracy w parach i małych grupach (3,5% różnicy). Sytuacja taka może wynikać z faktu, że respondenci nie do końca doceniają wartość podejmowanych przez siebie działań, ale, jak już wspomniano powyżej, może równie dobrze być rezultatem niewystarczającej ekwiwalencji stwierdzeń z obu części kwestionariusza lub problemów z ich odpowiednią interpretacją.

Analiza różnic pomiędzy deklarowanym stosunkiem do autonomii a zachowaniami o charakterze autonomicznym na poszczególnych latach studiów pokazuje, że opisana powyżej dysproporcja występuje wśród wszystkich ankietowanych studentów. O ile jednak w przypadku studentów I i II roku, różnice te są zbliżone do tej obliczonej dla całej próby i wynoszą odpowiednio 15,5% i 15,9%, to na III roku różnica ta jest o 5% mniejsza i wynosi 9,8%. Świadczyć może o tym, że studenci III roku posiadają większą umiejętność przekładania swoich przekonań na konkretne zachowania, co może wynikać z konieczności bardziej samodzielnej pracy, lepszego przygotowania metodycznego, czy nawet z faktu, że większość z nich pracuje już w szkołach różnego typu. Równie interesujące jest to, że właśnie na III roku najwięcej jest przypadków, gdzie respondenci częściej deklarują podejmowanie działań o charakterze autonomicznym aniżeli pozytywny stosunek do tego typu działań, co świadczyć może o intuicyjnym poniekąd przejawianiu zachowań umożliwiających bardziej efektywną naukę i pracę.

Jak wynika z powyższej analizy, studenci częściej deklarują pozytywny stosunek do autonomii, aniżeli gotowi są do podejmowania konkretnych działań o charakterze autonomicznym. Obserwacje autora, który miał kontakt z większością respondentów podczas zajęć z metodyki i seminariów dyplomowych, pokazują jednak, że w rzeczywistości ta rozbieżność jest o wiele większa, a zachowania o charakterze autonomicznych są o wiele mniej częste niżby to wynikało z zaprezentowanych powyżej liczb. Tak naprawdę niewielu jest bowiem studentów, którzy sami starają się identyfikować i poprawiać własne błędy, w efektywny sposób wykorzystują informacje na temat języka, potrafią wskazać swoje mocne i słabe strony, czy też poszukują najbardziej efektywnych technik i strategii. Często za to spotkać można takich, którzy oczekują, że to wykładowca powie im co dokładnie mają zrobić, poda całą stosowną literaturę, najlepiej wraz z numerami stron w poszczególnych książkach, wybierze temat pracy dyplomowej, a może nawet przedstawi dokładny jej plan. Taki stan rzeczy jedynie w niewielkim stopniu wydaje się zależeć od roku studiów, i jest raczej odzwierciedleniem całego doświadczenia edukacyjnego studentów, od szkoły podstawowej po szkołę wyższą.

5. Wnioski i implikacje dla kształcenia nauczycieli

Jak pokazały wyniki zaprezentowanego powyżej projektu badawczego, trzy czwarte ankietowanych studentów charakteryzuje się pozytywnym stosunkiem do autonomii, a ponad 60% deklaruje podejmowanie działań o charakterze autonomicznym, choć oczywiście zarówno w jednym jak i w drugim przypadku istnieją spore rozbieżności pomiędzy różnymi sferami zachowań. Liczby te jednak nie powinny nas napawać zbytnim optymizmem, bo chociaż mają one swoją wagę, to pozostają w sprzeczności z nieformalnymi obserwacjami autora, a poza tym pamiętać należy, że są one rezultatem badania o charakterze ankietowym,

w którym chęć przedstawienia się w jak najlepszym świetle często skłania respondentów do nie do końca obiektywnego przedstawiania rzeczywistości. Z dużym prawdopodobieństwem można więc przypuszczać, że nie aż tak wielu studentów zachowuje się w sposób autonomiczny ucząc się języka angielskiego. Innym problemem jest to, że pozytywny stosunek do autonomii często nie przekłada się na konkretne zachowania, co, mimo pewnych różnic, dotyczy studentów wszystkich lat. Wszystko to jest niepokojące jeśli wziąć pod uwagę fakt, że studenci ci albo już pracują w szkołach albo całkiem niedługo taką pracę rozpoczną. Jeśli bowiem, jak już wspomniano powyżej, kształceni przez nas nauczyciele sami nie będą autonomiczni, i to bez względu na to czy sami nie będą wierzyli w sens ponoszenia współodpowiedzialności za proces przyswajania języka, czy też nie będą potrafili przekładać swoich przekonań na to co się dzieje w klasie szkolnej, to trudno oczekiwać że będą chcieli i umieli w efektywny sposób rozwijać autonomię swoich uczniów, co zapewne zaowocuje kolejną rzeszą przyszłych studentów, dla których autonomia będzie czymś niezrozumiałym, albo na zawsze pozostanie w sferze deklaracji.

Wypada w tym miejscu zapytać co można zrobić aby uświadomić studentom jak ważne jest aby oni sami byli autonomiczni i potrafili stworzyć warunki rozwoju autonomii w klasach, które uczą. Trudno się nie zgodzić, że możliwości oddziaływania na obecnych studentów są dosyć ograniczone, bo są oni niejako wytworami istniejącej rzeczywistości edukacyjnej, a ich przekonania i poglądy będące wynikiem wielu tysięcy godzin spędzonych w klasach na różnych poziomach kształcenia, bardzo trudno byłoby zmienić (Richards i Lockhart 1994). Taka zmiana wymagałaby bowiem podjęcia stosownych działań już na samym początku procesu kształcenia w szkole podstawowej, po to aby po ukończeniu gimnazjum i szkoły średniej, przyszli studenci byli już w dużym stopniu przygotowani do tak potrzebnej na studiach wyższych autonomii, a potem z kolei, już jako nauczyciele, stosowali podejście autonomiczne w swojej pracy dydaktycznej. Należy jedynie mieć nadzieję, że wprowadzona kilka lat temu i wciąż jeszcze nie doprowadzona do końca reforma systemu edukacji do takich właśnie zmian w świadomości uczniów i studentów doprowadzi.

Nie oznacza to rzecz jasna, że nie należy podejmować działań, które przyczyniłyby się do większej autonomii obecnych studentów filologii obcych. Można to dla przykładu osiągnąć poprzez danie im ograniczonych przynajmniej możliwości wyboru niektórych kursów i zajęć. Choć oczywiście już teraz ma to miejsce w wielu szkołach wyższych, to po pierwsze dzieje się to ciągle na zbyt małą skalę, a po drugie, ze względów ekonomiczno-organizacyjnych, wybór taki jest często bardziej teoretyczny aniżeli możliwy w praktyce. Ogromna odpowiedzialność spoczywa również na nauczycielach akademickich począwszy od asystenta do profesora, i to nie tylko na tych, którzy prowadzą kursy z metodyki. Na zajęciach

z metodyki czy dydaktyki nauczania języków obcych można i należy rzecz jasna próbować uświadomić studentom jak ważna jest autonomia i pokazać co należy robić aby stworzyć warunki jej rozwoju w klasie szkolnej. Jednak dla wielu z nich, szczególnie tych, którzy mają już kontakt z rzeczywistością polskich szkół, teoria poparta najlepszymi nawet przykładami najprawdopodobniej nie wystarczy i dlatego właśnie trzeba tworzyć warunki rozwoju zachowań autonomicznych na zajęciach z praktycznej nauki języka, gramatyki opisowej czy literatury. Istnieje bardzo wiele sposobów osiągnięcia tego celu takich jak na przykład próba większego zaangażowania studentów w dobór i realizację treści nauczania, zachęcenie ich do wykonywania indywidualnych i grupowych zadań o charakterze projektowym, umożliwienie im poznania swoich własnych stylów uczenia się i odpowiadających im strategii, czy też zastąpienie ogólnie przyjętego modelu transmisji wiedzy jej odkrywaniem bądź współtworzeniem we współpracy z innymi studentami lub wykładowcą (zob. Turewicz w tym tomie).

Narzuca się tu jednak pytanie czy my jako nauczyciele akademiccy będziemy chcieli i umieli osiągnąć tak nakreślone cele. Zbyt często chyba bowiem przyjmujemy za pewnik, że studenci są sami z siebie autonomiczni i to na tyle, że wręcz nie powinniśmy udzielać im żadnych wskazówek. Ale jest też o wiele ważniejsze pytanie o stopień naszej własnej autonomii, bo przecież my również jesteśmy wytworami tej samej rzeczywistości edukacyjnej co nasi studenci i być może, paradoksalnie nieco, sami nie jesteśmy na tyle autonomiczni, żeby efektywnie rozwijać ich autonomię. Nawet jeśli tak jednak jest, to naszym obowiązkiem jest podejmowanie prób zmiany istniejącego stanu rzeczy, bo taka zmiana gdzieś przecież musi mieć swój początek i jest chyba rzeczą naturalną, że takim miejscem powinny być między innymi szkoły wyższe. Chociaż bowiem naiwne może być przekonanie, że uczniowie czy studenci kiedykolwiek będą mogli działać w pełni autonomicznie, chociażby ze względu na ograniczenia natury instytucjonalnej jak i ich własne cechy osobowościowe, umiejętność przejęcia przez uczących się współodpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego wydaje się być nieodzownym warunkiem podniesienia jego efektywności i nie dotyczy to tylko i wyłącznie nauczania języków obcych.

Bibliografia:

Benson, P.
2001 Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education.
Benson, P. – P. Voller (red.)
1997 Autonomy and independence in language learning. London and New York: Longman.
Boud, D.
1988 „Moving towards autonomy", w: D. Boud (red.), 17-39.

Boud, D. (red.)
1988 Developing student autonomy in learning. London: Kogan Page Ltd.
Breen, M. P. – C. Candlin
1980 „The essentials of a communicative curriculum in language teaching", Applied Linguistics 7: 135-58.
Breen, M. P. – S. J. Mann
1997 „Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy", w: P. Benson – P. Voller (red.), 132-149.
Komorowska, H.
1999 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP.
2003 „Dylematy nauczania języków obcych", w: H. Miatliuk – K. Bogacki – H. Komorowska (red.), 229-236.
Legutke, M. – H. Thomas
1991 Process and experience in the language classroom. London: Longman
Miatliuk, H. – K. Bogacki – H. Komorowska (red.)
2003 Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
Michońska-Stadnik, A.
1996 Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
1998 „Attitudes to autonomy", referat wygłoszony podczas konferencji IATEFL, Manchester.
Richards, J. C. – C. Lockhart
1994 Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: CUP.
Sheerin, S.
1997 „An exploration of the relationship between self-access and independent learning", w: P. Benson – P. Voller (red.), 54-65.
Voller, Peter
1997 „Does the teacher have a role in autonomous language learning?", w: P. Benson – P. Voller (red.), 98-113.

Urszula Zielińska
Kolegium Języków Obcych, UAM Poznań

Uczeń autonomiczny: studium przypadku

1. Wstęp

Pomimo rosnącej ilości publikacji na temat rozwijania postaw autonomicznych osób uczących się nie tylko języka obcego, nadal rzadko zauważamy przejawy tej niezależności wśród naszych studentów czy uczniów. Dlatego tym bardziej cenny i budzący nadzieję jest każdy sygnał, że ktoś sam, bez niczyjej pomocy, a tym bardziej nacisku, chce zgłębiać tajniki wiedzy, rozszerzać swoje horyzonty, czy opanować umiejętność posługiwania się językiem obcym. Wydaje się, że tzw. statystyczny nauczyciel rzadko może czerpać radość z kontaktów z dociekliwym i chętnym do pracy uczniem, toteż tym bardziej niezwykła i cenna jest każda sytuacja, w której uczeń zadaje pytania, wykonuje zadania, których nikt mu nie zalecił i prowadzi poszukiwania nie przewidziane w programie kursu.

Takiego właśnie ucznia spotkałam w Kolegium Języków Obcych w Poznaniu. Maciej był wówczas studentem I roku i po zajęciach z czytania podszedł do mnie z wielkim zeszytem wypełnionym słówkami, pytając o kontekst użycia zwrotu „to run the gamut", który znalazł w przeczytanym, chociaż nie „zadanym" artykule. Po kilku kolejnych zajęciach Maciej nadal miał pytania dotyczące znaczenia fraz i słówek, które sam wyszukiwał w różnych źródłach. Zdałam sobie wtedy sprawę z tego, że oto mam do czynienia ze studentem nie tylko dociekliwym i sumiennym, ale także posiadającym umiejętność niezależnej i samodzielnej pracy nad językiem. Nasze rozmowy na temat znaczeń i kontekstów stosowania zwrotów trwają do dziś, a mnie w sposób nieuchronny nasunęły się pytania dotyczące przeszłych doświadczeń Maćka, jego drogi do niezależności w uczeniu się, a także osobowości. Kto ukształtował takiego ucznia? W jakich wzrastał warunkach? Co zrobili inni, by pomóc mu w rozwijaniu własnego sposobu uczenia się? Być może, dzięki niniejszej analizie uda się dokładniej sprecyzować czynni-

ki, które wpływają na rozwój autonomii ucznia, a tym samym określić warunki, w których ilość dobrych uczniów (Michońska-Stadnik 1996; Komorowska 2002) w klasie czy w grupie studenckiej ma szansę się powiększyć.

2. Instrumenty badawcze

W przeprowadzonym badaniu wykorzystane zostały następujące instrumenty: ankiety, wywiad i notatka ucznia. Podstawą badań okazały się ankiety dotyczące strategii uczenia się i zachowań dobrego ucznia zamieszczone w pracy Michońskiej-Stadnik (1996), a także niektóre kwestionariusze Cottrell (2001), a szczególnie te koncentrujące się na stylach uczenia się i ukierunkowaniu zewnętrznym. W celu sprecyzowania typu osobowości Macieja przeprowadziłam kwestionariusz osobowości Eysencka (1947), a umiejscowienie ośrodka kontroli zostało określone dzięki ankiecie dostępnej na stronach internetowych www.discoveryhealth.com. Swoje badania rozpoczęłam od wywiadu i notatki ucznia, o którą poprosiłam Macieja na kilka tygodni przed planowanym przeprowadzeniem ankiet, tutaj jednak, ze względu na wyniki, przedstawię je w odwrotnej kolejności.

3. Wyniki badań

3.1. Cechy dobrego ucznia

Jak zapewne pamiętamy z definicji Michońskiej-Stadnik (1996), zachowania dobrego ucznia mają znamię zachowań autonomicznych. Dobry uczeń jest zdolny i chętny do podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się oraz chętnie inicjuje zadania i podejmuje ryzyko. Niemal na wszystkie twierdzenia zamieszczone w ankiecie Michońskiej-Stadnik, Maciej zareagował pozytywnie, podając odpowiedź „zawsze". Warto przypomnieć w tym miejscu tylko niektóre z tych punktów: Maciek zawsze zwraca szczególną uwagę na wymowę, słownictwo i gramatykę; stara się rozwijać dobre techniki ćwiczenia poszczególnych sprawności; zna swoje problemy związane z nauką języka i stara się je rozwiązywać, a ponadto zawsze myśli o tym, czego się nauczył i potrafi śmiać się z własnych błędów. Jedynie w pierwszym i piątym twierdzeniu ankiety Maciej odpowiedział „czasami", tzn., że tylko czasami stara się wykorzystać każdą sytuację do nauczenia się czegoś, nawet jeśli ta sytuacja mu nie odpowiada oraz tylko czasami robi rzeczy niekonwencjonalne, nierutynowe, starając się nauczyć języka. W sumie, zgodnie z punktacją, Maciej uzyskał w tym kwestionariuszu 86 punktów na 90 możliwych. Jest więc niewątpliwie uczniem bardzo dobrym.

3.2. Strategie uczenia się

Aby scharakteryzować sposób uczenia się Macieja, należało określić rodzaj niektórych strategii przez niego stosowanych. Przyjmując za Oxford (1990) podział strategii na pośrednie i bezpośrednie, a dalej na pamięciowe, kognitywne,

kompensacyjne, metakognitywne, emocjonalne i społeczne, szczególnie ważne wydawały się strategie pamięciowe, kognitywne i metakognitywne. I znów, dzięki ankiecie zamieszczonej w pracy Michońskiej-Stadnik (1996, za: Oxford 1990) udało się określić rodzaj strategii najchętniej przez Macieja stosowanych. Okazało się zatem, że często powtarza on materiał, którego nauczył się z języka angielskiego, że nowe słowo zapamiętuje wraz z sytuacją, w której zostało ono użyte, że aby zapamiętać angielskie słowa, buduje z nimi zdania, ale z kolei nigdy lub prawie nigdy nie układa sobie rymowanek, aby zapamiętać nowe słówka. Jeśli zaś chodzi o strategie kognitywne, to większość twierdzeń wywołała u niego reakcję „zawsze lub prawie zawsze", a więc nowe angielskie słowa powtarza lub zapisuje kilka razy, stara się mówić jak rodowici Amerykanie czy Anglicy, czyta dla przyjemności teksty w języku docelowym, ogląda programy angielskie lub amerykańskie, odgaduje zasady funkcjonowania języka angielskiego oraz unika tłumaczenia tekstów słowo w słowo na język polski. Zupełnie natomiast nie robi streszczeń tego, co po angielsku przeczytał.

Jeszcze ciekawsze i wiele mówiące okazały się reakcje Maćka na twierdzenia dotyczące strategii metakognitywnych. Otóż Maciej zawsze tak planuje czas, by starczyło go na naukę języka, stara się ciągle robić postępy w tym języku, zawsze zauważa swoje błędy i stara się je eliminować i zawsze próbuje znaleźć jak najwięcej okazji do używania angielskiego. Dodatkowo umieściłam w ankiecie twierdzenia uściślające refleksyjność ucznia, a więc monitorowanie własnych wypowiedzi i samoocenę. Na wszystkie twierdzenia Maciej odpowiedział twierdząco, a zatem: zawsze zastanawia się, jak dużo osiągnął w nauce języka, zawsze jasno określa, co powinien poprawić, definiuje cel w swojej pracy nad językiem; jeśli popełni błąd, zaraz go poprawia, ale także uważnie słucha rad nauczyciela i stara się stosować do jego wskazań.

3.3. Styl uczenia się

W określeniu stylu uczenia się Macieja podstawę stanowiły ankiety zamieszczone w pracy Stelli Cottrell *Teaching Study Skills and Supporting Learning* (2001). Okazało się, że Maciej jest przede wszystkim słuchowcem, czyli najlepiej i najchętniej uczy się i zapamiętuje nowe treści dzięki zmysłowi słuchu (wolę usłyszeć wyraźnie, co mam zrobić; mam słuch muzyczny; zapamiętuję numery telefonów dzięki temu jak brzmią). W tym obszarze uzyskał 35 punktów, podczas gdy użycie zmysłu wzroku w procesie uczenia się zostało ocenione na 26 punktów, co wskazywałoby na stosunkowo równomierne wykorzystanie także i tego stylu uczenia się. Najniższy wynik Maciej uzyskał w kategorii stylu kinestetycznego – 11 punktów – a więc wcale nie lubi chodzić i poruszać się w trakcie nauki, a także woli usłyszeć instrukcje, niż sam wypróbować jakieś działanie. Pełniejszy obraz jego stylów uczenia się uzyskałam dzięki określeniu poziomu dominacji prawej

lub lewej półkuli, co umożliwiła kolejna ankieta Cottrell (2001). Najwyraźniej odpowiedzi Maćka wskazują na silną dominację lewej półkuli mózgowej, ponieważ wyniki oscylują tutaj w okolicy 18 punktów na rzecz tej półkuli przy jednoczesnym braku punktów odzwierciedlających wpływ prawej półkuli mózgowej.

3.4. Stopień organizacji pracy

Inną cechą poddaną badaniu był poziom zorganizowania pracy (Cottrell 2001). Wśród twierdzeń, jakie pojawiły się w tym kwestionariuszu można wspomnieć następujące: „nigdy nie używam zakładek", „nigdy nie piszę w książkach", „na moim biurku jest zawsze" porządek. Okazało się, że Maciej jest bardzo zorganizowany w swojej pracy, nie pozwala sobie na bałagan i spontaniczność, zawsze sprzątając po sobie na biurku, dotrzymując ustalonych terminów i ucząc się tego, co zaplanował. W tym przypadku jego preferencje kształtowały się na poziomie 19 do 3, na korzyść zwiększonej organizacji pracy.

3.5. Umiejscowienie ośrodka kontroli

Uzyskując stopniowo coraz pełniejszy obraz Macieja jako dobrego ucznia, interesującą kwestią wydało się umiejscowienie ośrodka kontroli w jego przypadku, które przecież ma zasadnicze znaczenie w kształtowaniu stosunku człowieka do świata. Według teorii atrybucji (Heider 1958), człowiek określa przyczyny zachodzących wokół siebie zdarzeń, wnioskując o intencjach osób, a także ich odpowiedzialności. W teorii nauczania koncepcję tę rozwinęli dalej Brown (1986) i Greene (1985). Według niej człowiek przypisuje swój sukces czy porażkę przyczynom zewnętrznym lub wewnętrznym, stałym lub zmiennym (Tabela 1).

Tabela 1: Umiejscowienie ośrodka kontroli (Skehen 1989)

	Wewnętrzne	**Zewnętrzne**
Stałe	Zdolności	Okoliczności/ stopień trudności zadania
Zmienne	Wysiłek	Szczęście

Od tego więc, na ile każdy z nas może wpływać na swoje działania, a tym samym na proces uczenia się, czy nawet na całe życie, zależy sukces w każdej dziedzinie. Można sobie bowiem wyobrazić, że ktoś, kto przypisuje swój sukces (czy porażkę) tylko przyczynom zewnętrznym, tj. szczęściu i okolicznościom, nie zrobi żadnego wysiłku, aby wpłynąć na wynik swych działań. Wydaje się więc, że bardzo wiele zjawisk i zachowań można wyjaśnić dzięki tej właśnie teorii atrybucji, szczególnie wtedy, gdy lenistwo czy wewnętrzne przekonanie ucznia o braku wpływu na własne życie powoduje, że mamy do czynienia z biernymi, całkowicie zależnymi od nauczyciela uczniami. Przeprowadzona ankieta udowodniła, że Maciej nie przypisuje przysłowiowemu szczęściu czy okolicznościom zbyt wiele

wagi – główny i zasadniczy wpływ na rezultaty swoich działań ma on sam – poprzez swoje zdolności i wysiłek potrafi wpłynąć na swoje życie. W ankiecie niższy wynik oznaczał wewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli, a wyższy – zewnętrzne. Przy maksymalnej ilości 165 punktów Maciej uzyskał tylko 68. Zgadzał się całkowicie z takimi twierdzeniami jak: „jeśli bardzo się postaram, mogę zdać każdy egzamin", „każdy z nas jest odpowiedzialny za wszystkie swoje działania, dobre czy złe", „w szkole odnoszę sukces ponieważ jestem zdolnym, pracowitym, inteligentnym uczniem" oraz „jeśli stawiasz sobie realistyczne cele, zawsze uda ci się je zrealizować". Zdecydowanie negatywną reakcję Macieja można było zauważyć w stosunku do twierdzeń: „jeśli udaje ci się zrealizować zadanie, to dlatego, że było łatwe", „inteligencja to dar, którego nie można ani rozwinąć, ani ograniczyć", „jeśli masz pecha w życiu, to już się od niego nie uwolnisz" oraz „sukces w szkole zależy wyłącznie od warunków ekonomiczno-społecznych ucznia".

3.6. Osobowość ucznia

Ostatnim punktem uzupełniającym obraz Maćka był kwestionariusz osobowości Eysencka (1947), który udowodnił, że Maciej jest nie-neurotycznym ekstrawertykiem, chociaż w związku z tym, że wyniki oscylują w granicach środka skali, można przypuszczać, że osobowość Maćka nie została jeszcze w pełni ukształtowana.

Powyższe rezultaty badań wskazywałyby na to, że Maciej jest w pełni niezależnym autonomicznym uczniem, który sam wyznacza sobie swoje cele i sam decyduje, jak działać, aby te cele osiągnąć. Pozostało więc jedynie sięgnąć nieco w przeszłość i zobaczyć, w jaki sposób taka postawa została ukształtowana.

3.7. Notatka

Na moją prośbę, jeszcze przed rozpoczęciem ankiet, Maciej sporządził notatkę o swoim pierwszym kontakcie z językiem angielskim i o wspomnieniach jakie z tym doświadczeniem wiąże. Już w pierwszym zdaniu napisał: „Od początku byłem bardzo pozytywnie nastawiony do samej idei nauki tego języka. Było to głównie spowodowane tym, że mój Tato biegle władał angielskim i już od dawna mówił mi, że i ja niedługo się będę uczył". Maciej zaczął się więc uczyć mając 11 lat, początkowo pod kierunkiem ojca, który zresztą dodatkowo obiecał mu wyjazd do Anglii, jeśli samodzielnie skończy kurs *First Steps in English* do ósmej klasy. Maciej przyznaje, że wtedy jego „nastawienie jeszcze bardziej się poprawiło". Przez cały okres trwania liceum Maciej uczył się właściwie sam, korzystał z bardzo wielu podręczników, i tylko w trzeciej klasie „przechodził okres stagnacji", jak sam przyznaje. Jeździł nawet na kursy CAE do Poznania, lecz do samego egzaminu nie podchodził. Jeździł tam, ponieważ była to dla niego przyjemność, podobało mu się, że zdobył uznanie kolegów i „lubił popisywać się nowo nabytym słownictwem", co, jak twierdzi, pozostało mu do dziś.

3.8. Wywiad

Niewątpliwie istotna postać ojca przewija się także w czasie wywiadu przeprowadzonego również przed ankietami. Ojciec kierował nauką Maćka, wspierał go, wskazał podręcznik, odpytywał: „Tata musiał ostro mnie dopingować", mówi Maciej. Był jego nauczycielem i przewodnikiem. Do chwili obecnej często obaj rozmawiają o angielskim: Maciej opowiada o swoich osiągnięciach, czy nowych słówkach, a ojciec nadal jest zainteresowany. Stosunek Maćka do ojca nie jest jednak pełen strachu czy dystansu. Mówi o nim ciepło i z szacunkiem; wyraźnie widać, że mimo różnicy wieku łączy ich wspólna pasja i partnerskie stosunki.

Zajęcia w szkole nie przyniosły Maćkowi wiele korzyści: poziom był zawsze zbyt niski, niedostosowany do zróżnicowanego poziomu uczniów. Nie było dodatkowych, motywujących do pracy zadań, nauczyciele często wspierali się wiedzą Macieja, aby przeprowadzić swoje zajęcia. Jednak on potrafił sobie radzić: czytał po angielsku i słuchał programów angielskich, uczył się słówek i studiował gramatykę. I w przeszłości i obecnie często zastanawia się nad swoimi osiągnięciami i ma świadomość sukcesu w języku. Potrafi przyswoić około 3,5 tysiąca słówek w ciągu roku, ale potem, jak twierdzi, przeżywa okres stagnacji. Ocenia swoje osiągnięcia: „mam dobre podstawy z gramatyki i właściwie na I roku nie zrobiłem nic z gramatyki", ale: „moja praca polega głównie na pracy ze słówkami". Czasami, jak sam twierdzi, „dostaje obuchem w głowę" i wtedy zauważa, że coś „jednak jest nie tak z tą nauką". Wypracowuje jednak swoje własne sposoby uczenia się słownictwa i ciągle je udoskonala. Jego praca ze słówkami polegała kiedyś na spisywaniu znaczeń, a teraz stwierdza, że lepiej jest wypisywać różne słówka wraz z kontekstem, dołączając synonimy. Ma swoje ulubione dziedziny wiedzy, które zgłębia chętniej od innych (przestępczość), ale w czasie zajęć woli, aby to nauczyciel podał mu zakres tematów do opracowania.

3.9. Ukierunkowanie zewnętrzne

To ostatnie twierdzenie skłoniło mnie do przeprowadzenia jeszcze jednej krótkiej ankiety na podstawie Cottrell (2001) na temat ukierunkowania zewnętrznego. Okazało się, że Maciej woli, aby to nauczyciel podał mu tematy do studiowania, jasno sprecyzował zadania, podał ich tytuły i jasno określił plan. Chociaż więc Maciej ma zdecydowanie wewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli, to jednak woli, aby ktoś był dla niego przewodnikiem, autorytetem.

4. Wnioski

Przeprowadzone badania (ankiety, wywiad, notatka) pozwalają stwierdzić, że Maciej jest uczniem autonomicznym, a może wciąż do tej autonomii dążącym (czyli pół-autonomicznym; Wilczyńska 2002), ponieważ świadczą o tym jego rozwinięte strategie uczenia się, jego refleksyjność jako osoby ciągle do-

skonalącej swój język, jego poszukiwania coraz lepszych sposobów przyswajania słówek i poznawania języka. Mimo jednak, że Maciej wcale nie uznaje losu za jedyny czynnik wpływający na życie, wręcz przeciwnie, wie, że tylko on sam może kształtować swoje życie i działania, to jednak jest w nim cały czas potrzeba posiadania autorytetu, do którego można się zwrócić, który poprowadzi przez meandry wiedzy, gdy własnej wiedzy już nie starcza. Tym autorytetem stał się dla niego – i jest nadal – ojciec, który był jego pierwszym nauczycielem języka, który zachęcił go, zmotywował, a następnie pokazał, jak się uczyć. Przede wszystkim zaś zaszczepił pozytywny stosunek do języka i nauki.

Wniosek nasuwa się jeden: to nauczyciele są odpowiedzialni za kształtowanie postaw swoich uczniów. Każdy młody człowiek rozpoczyna swoją edukację w szkole z pewnym bagażem doświadczeń z dzieciństwa, z osobowością częściowo uformowaną przez rodziców i środowisko, ale to nauczyciele mają wpływ na kształtowanie ich stosunku do nauki, rozwijanie ich zainteresowań, strategii uczenia się i dążenia do niezależności w zdobywaniu wiedzy. Nie sposób tej odpowiedzialności zrzucić na rodziców, bo niewielu jest rodziców podobnych do ojca Maćka. Nauczyciele zaś, szczególnie akademiccy, mając świadomość własnych wpływów, wiele jeszcze mogą zmienić, uwrażliwiając słuchaczy studiów filologicznych na ten niezwykle ważny aspekt kształcenia dzieci i młodzieży: kształcenia w kierunku niezależności.

Bibliografia:

Brown, D. H.
2000 Principles of language learning and teaching. New York: Longman.
Brown, R. W.
1986 Social psychology: the second edition. New York: The Free Press.
Cottrell, S.
2001 Teaching study skills and supporting learning. Basingstoke: Palgrave.
Eysenck, H. J.
1947 Dimensions of personality. London: Routledge.
Greene, J.C.
1985 „Relationships among learning and attribution theory variables”, American Educational Research Journal 22/1: 65-78.
Komorowska, H.
2002 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Michońska-Stadnik, A.
1996 Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Oxford, R.
1990 Language learning strategies. New York: Newbury House Publishers.
Skehan, P.
1989 Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Maria Bobrowska
Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Jagielloński

Warsztaty komunikacyjne a rozwój interaktywności i autentyczności wewnętrznej OU

*En revendiquant l`accesion de l`enfant à la dignité du sujet, l`on a ainsi rendu caduc, le modèle de la classe traditionnelle; là où il n`y avait qu`une collection d`élèves isolés, il devient possible d`établir une véritable association d`enfants, un lieu de relations plurielles d`échange, où chacun puisse s`exprimer et être reconnu. L`univers ainsi edifié sera précisément «**le groupe**» (Meirieu 2000: 29).*

1. Wstęp

Na filologiach nowożytnych doskonalenie obcojęzyczne odbywa się w grupach. Nie mamy wiec tu do czynienia z dwupodmiotowym modelem dydaktycznym (ON – OU), lecz co najmniej trójpodmiotowym (ON – OU – G), opierając się na definicji grupy Kurta Lewina, który określa ją jako dynamiczne pole społeczne o właściwościach różnych od sumy poszczególnych jego części. Słowem, jako odrębny, samodzielny byt, którego zachowanie dyktowane jest dynamiką grupy (Anzieu i Martin 2000).

Grupy, na które dzielimy studentów do ćwiczeń praktycznych z języka obcego spełniają wszystkie warunki występujące w definicji małych grup (możliwy kontakt pomiędzy członkami, wspólne cele, normy i zasady, status), a pod względem typologicznym zaliczają się do grup ustruktualizowanych i zadaniowych/roboczych.

Zgodnie z obowiązującą na filologiach praktyką uczestnicy grupy pracują wspólnie przynajmniej przez jeden rok akademicki, zwykle w tym samym składzie na wszystkich zajęciach praktycznych. W tym czasie następuje więc rozwój grupy wraz z cechującymi go naturalnymi fazami:

– początkowa – charakteryzująca się m.in. dużym poziomem lęku;
– przejściowa – gdzie pojawiają się walka o władzę i współzawodnictwo;

– konstruktywnej pracy – wyróżniającej się spójnością, jako podstawową cechą dobrze funkcjonującej grupy.

Zachodzą w niej również procesy grupowe, w czasie których powstają normy grupowe, spójność grupy, a jej członkowie uczą się współpracy i sposobów rozwiązywania konfliktów.

Opierając się na takim, skrótowo tu zarysowanym modelu funkcjonowania grupy, łatwo zrozumieć, dlaczego nieraz z ust prowadzących zajęcia padają słowa „źle mi się pracuje z tą grupą i nie wiem, na czym to polega, bo każdy wzięty z osobna jest fajny, ale razem są okropni". Wystarczy bowiem, żeby z jakiegoś powodu grupa zatrzymała się w swym rozwoju w stadium początkowym wraz z charakteryzującym go dużym poziomem lęku, brakiem poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, co nieuchronnie prowadzi do frustracji jej uczestników, a w relacji dydaktycznej oznaczać to będzie apatię/pasywność OU, niski poziom interaktywności, podstawy typu C (odtwórcza) i D (refleksyjna) oraz interakcje nacechowane asymetrią komunikacyjną.

Owe negatywne skutki ignorowania grupy w czasie pracy z nią są szczególnie widoczne na zajęciach praktycznych z języka mówionego, których celem jest nabycie umiejętności operowania różnymi gatunkami mownymi. W autonomizujących formach pracy wykorzystuje się na przykład w tym celu dyskusje problemowe, dyskusje naukowe, wywiady, expose. Słowem, formy, których udana realizacja wymaga współdziałania wszystkich uczestników. Z naszych wcześniejszych obserwacji wynika, iż często zamierzony cel dydaktyczny zależy w małym stopniu od obiektywnie pojmowanej OKK/OU, lecz od tego, na ile grupa „pozwala" swoim członkom na jej wyrażenie. Czy panujący w niej klimat (normy nieformalne) sprawia, że jej uczestnicy są gotowi podejmować próby wyrażania siebie, co w przypadku wypowiedzi egzolingwalnej wydatnie zwiększa ryzyko utraty twarzy. Czy też, zgodnie z obserwacjami E. Goffmana (1981: 19) utrzymującego, iż „w tych interakcjach, w których jednostka ma przedstawić innym jakiś produkt, będzie się starała pokazać jedynie produkt końcowy", OU będą unikać działania językowego/komunikowania na forum grupy, czekając na moment uzyskania całkowitej pewności co do formalnej poprawności wypowiedzi.

2. Główny problem badawczy

Ciekawość rozbudzona w trakcie obserwacji procesów grupowych mających miejsce na zajęciach praktycznych doprowadziła nas do poszukiwania metod, które mogłyby znaleźć zastosowanie w ramach instytucjonalnego programu studiów umożliwiających świadome wykorzystanie potencjału grupy w procesie nauczania. Główny problem badawczy (PG) sformułowany został następująco:

PG: W jakim stopniu i jaki sposób rozwój potencjału grupy wpływa na autentyczność i interaktywność OU?

Punktem wyjścia było przekonanie, iż analizując model dydaktyczny realizowany na zajęciach językowych oprócz ON należy uwzględnić jeszcze dwa podmioty relacji dydaktycznej: OU oraz grupę, w której OU doskonalą swe umiejętności obcojęzyczne. Celem badania było więc prześledzenie zależności między nimi, innymi słowy określenie czy i w jaki sposób wywierając określony wpływ na grupę, możemy stymulować pojawienie się/rozwój pożądanych cech. Wybór grupy jako środowiska sprzyjającego pracy nad zmianą postaw OU oznacza przypisanie jej podwójnej roli: podmiotu a zarazem czynnika wprowadzającego zmianę. Biorąc pod uwagę fakt, iż nasze badania obejmowały trzy poziomy: grupowy, interpersonalny oraz intrapersonalny, sformułowaliśmy odpowiednio następujące pytania szczegółowe:

PS 1: W jakim stopniu warsztaty komunikacyjne wpływają na rozwój spójności grupy, w której OU odbywają zajęcia językowe?

PS 2: W jakim stopniu poziom spójności grupy wpływa na interaktywność jej uczestników?

PS 3: W jakim stopniu świadoma praca w grupie nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych wpływa na autentyczność OU?

Założyliśmy, iż czynnikiem krytycznym powodzenia pracy w grupie jest poziom jej spójności. Istnieje wiele definicji spójności, ponieważ pojęcie to jako konstrukt wieloaspektowy nie daje się łatwo zamknąć w określone ramy. Jednak ich cechą łączną jest to, że odwołują się one do takich pojęć jak: klimat wsparcia, więź grupowa, atrakcyjność grupy dla uczestników, wymiana i wzajemność, poczucie wspólnoty i przynależności, ciepło, bliskość i akceptacja. Ponadto – co jest szczególnie istotne dla rozwoju kompetencji w języku mówionym – sprzyja większej otwartości i podejmowaniu ryzyka, czyli stwarza warunki dla rozwoju OKK/OU. Jest bowiem wysoce prawdopodobne, że w klimacie akceptacji i zaufania, uczestnicy grupy łatwiej porzucą gorset utartych zwrotów i stereotypowych wypowiedzi, i skłonni będą do eksperymentowania w fazie tworzenia „produktu końcowego" interakcji.

Jak wiadomo, aktywność komunikacyjna jednostki jest determinowana zasadniczo przez dwie cechy, tj. poziom samooceny (związany z pewnością siebie) oraz poziom lęku (Nęcki 2000). Grupa jest zwykle środowiskiem wzmacniającym w sposób negatywny te dwie cechy, stąd u większości ludzi bierze się lęk przed sytuacjami oficjalnymi lub półoficjalnymi. Natomiast w naszym założeniu było przekształcenie tego czynnika w większości przypadków obciążającego negatywnie w sprzymierzeńca procesu nauczania. Pracując z grupą możemy na przykład nauczyć jej uczestników, w jaki sposób mogą udzielać sobie pozytywnego wsparcia i pomóc im w tworzeniu norm grupowych promujących aktywne, twórcze i celowe działania jednostki, będące wyznacznikami jej autentycznej praktyki (Wilczyńska 1999). Dzięki formie warsztatów, będących rodzajem po-

mostu między sytuacjami autentycznymi a praktyką szkolną, możliwe jest przeprowadzenie grupy przez wszystkie fazy rozwoju, doprowadzając ją do stadium konstruktywnej pracy, cechującego się dużym stopniem spójności i autonomii.

W ten sposób staje się ona atrakcyjna dla uczestników, pojawiają się poczucie wspólnoty i przynależności, które przekształcają niekorzystne z punktu widzenia efektywności grupy poczucie wrogości i rywalizację w solidarność i współdziałanie. W sposób automatyczny wzrasta poczucie więzi społecznych oraz interaktywność będąca „pozytywnym wyznacznikiem postawy otwartości (...) ukierunkowanej na współpracę i ujawniającej się w konkretnym działaniu komunikacyjnym, a polegającą na widocznym uwzględnianiu w argumentacji perspektywy osobistej oraz perspektywy rozmówcy (Nowicka 2002). Wzrost poziomu atrakcyjności grupy podnosi wzajemną atrakcyjność jej członków jako partnerów komunikacyjnych, co pozytywnie wpływa na ich poziom samooceny warunkującej z kolei aktywność komunikacyjną.

Inną wartością wypływającą z udziału w warsztatach jest wykształcenia określonych umiejętności komunikacyjnych w sposób świadomy. Taki sposób osiągnięcia tychże umiejętności sprzyja autentyczności wewnętrznej OU, rozumianej jako „właściwość tych działań komunikacyjnych jednostki, które są zgodne z jej aktualnymi, rzeczywistymi możliwościami, postawami i dążeniami" (Wilczyńska 1995: 13), pomagając jej w rozbudowie kompetencji uczeniowej.

W ramach powyższej koncepcji postawiono następujące hipotezy badawcze:

- Na poziomie funkcjonowania grupy – warsztaty komunikacyjne jako forma skondensowanej pracy z grupą z uwzględnieniem procesów grupowych oraz faz rozwojowych pozytywnie wpływa na poziom spójności grupy.
- Na poziomie interpersonalnym wzrośnie interaktywność OU dzięki rozwojowi sprawności komunikacyjnej oraz redukcji barier emocjonalnych.
- Na poziomie indywidualnym rozwinie się autentyczność wewnętrzna OU poprzez świadomą rozbudowę kompetencji uczeniowej w trakcie nabywania nowych sprawności komunikacyjnych.

3. Przebieg badania

Badania zostały przeprowadzone w czasie trzech weekendowych sesji; dwóch w semestrze zimowym i jednej w semestrze letnim roku akademickiego 2002/2003, trwających łącznie około 40 godzin. Zostały przeprowadzone na grupie studentów I roku IFR UJ, którzy zgłosili się dobrowolnie do udziału w eksperymencie. W czasie rozmowy wstępnej zostali poinformowani, iż jego celem jest wspólna praca nad poprawą komunikacji w grupie i lepsze wzajemne poznanie się. Znaczenie drugoplanowe ma fakt, iż ćwiczenia będą się odbywały w języku francuskim. Zostali również uprzedzeni, że sesje będą się odbywać w weekendy, poza zajęciami ramowymi. Naszym zdaniem te dwa czynniki – praca w sesjach

około 8-o godzinnych oraz wyłączenie warsztatów z regularnego programu zajęć – odgrywają kluczową rolę. Nieprzerwana praca przez kilka godzin wyzwala procesy grupowe i przyspiesza rozwój grupy; wyjęcie warsztatów poza nawias instytucjonalnych zajęć otwiera OU na zmiany i każe zapomnieć o wcześniej wypracowanych na użytek szkolny mechanizmach obronnych.

Program warsztatów został ułożony na zasadzie progresji cyklicznej, a dobór gier interakcyjnych pod kątem umiejętności potrzebnych do osiągnięcia dobrej współpracy w grupie, oraz otwartości, elastyczności i efektywności osobistej na poziomie indywidualnym. Wszystkie ćwiczenia przeprowadzone były w języku francuskim, natomiast tzw. epizod refleksyjny przeprowadzony po każdym z nich – w trakcie którego uczestnicy, odpowiadając na pytania dotyczące przebiegu ćwiczenia, wyrażali werbalnie to, czego przedtem doświadczyli – na pierwszej sesji przeprowadzany był wyłącznie po polsku, na drugiej po polsku i po francusku, a na trzeciej tylko po francusku. Dobór języka, w którym uczestnicy wypowiadali się z pozycji metaobserwatora, modyfikowany był w trakcie badań w celu faworyzowania treści, a nie formy wypowiedzi. Miało to upewnić uczestników, że ważne jest to, co mówią, a nie jak mówią, i dopiero po przyswojeniu tego komunikatu wprowadzono również do tej części ćwiczeń język francuski. Wyraźne określenie roli języka obcego wydało się nam niezbędne przynajmniej z dwóch powodów: uniknięcia pułapki koncentracji na formalnej poprawności oraz niedopuszczenie do ucieczki w język ojczysty w sytuacjach, w których pojawia się dużo emocji.

Większość eksperymentów składała się z fazy ćwiczenia oraz fazy oceny, w której uczestnicy – stając w metapozycji – dzielili się swoimi obserwacjami i samodzielnie wyciągali z nich wnioski. Pozwoliło to zaistnieć zjawisku „mądrości grupowej", będącej sumą doświadczeń i obserwacji wszystkich jej członków, a więc mającej swe źródło wewnątrz grupy, a nie danej jej z zewnątrz, co samo w sobie było dla niej nowym doświadczeniem, odgrywającym dużą rolę w procesie autonomizacji grupy.

Na początku warsztatów wszystkie eksperymenty miały charakter ściśle ustrukturalizowany, ze względu na występujący w tej fazie duży poziom lęku, natomiast w miarę rozwoju pracy i poprawie jakości procesów grupowych, odchodzono od sztywnych ram ćwiczeń, co dało przestrzeń pozwalającą zaistnieć autonomii. W sposób stopniowy członkowie grupy przejmowali odpowiedzialność za przebieg eksperymentów, doświadczając trzeciej roli (uczestnik, obserwator) – współautora – warsztatów.

Innym czynnikiem wpływającym na postawy OU było modelujące zachowanie prowadzącego warsztaty, wykorzystujące naturalny proces identyfikacji z autorytetem. Zadbano o to, by zachowanie i postawa ON charakteryzowały się szacunkiem i zaufaniem dla uczestników, umiejętnością aktywnego słuchania,

zaangażowaniem, otwartością, elastycznością i efektywnością osobistą, wyrażanymi w sposób autentyczny, co oznacza konieczność sięgnięcia i wzbogacenia zasobów własnych przed przystąpieniem do pracy z zasobami innych. Mówiąc najprościej modelujące zachowanie ON polega na nauce poprzez osobisty przykład.

Z czynników zewnętrznych wymienić należałoby miejsce, w którym przeprowadzono warsztaty. Było to duże pomieszczenie, złożone z dwóch komunikujących się sal, dające duże możliwości przestrzennego zagospodarowania, zapewniające możliwość czasowego odizolowania się części uczestników, komfort pracy w parach lub podgrupach, a zarazem wystarczająco dużo miejsca dla pracy z całą grupą. Ponadto znajdowało się ono w innym budynku, niż ten, w którym studenci odbywają regularne zajęcia, co pozwalało całkowicie oddzielić warsztaty od kontekstu szkolnego. Dzięki temu łatwiej było uczestnikom zapomnieć o zachowaniach i postawach, które sobie wytworzyli na użytek szkolny. Owo wrażenie „wyjątkowości" potrzebne było również do zmobilizowania dużej ilości energii wewnętrznej, niezbędnej do zburzenia systemu utartych zachowań. Z tego względu wprowadzono zapożyczony z sugestopedii element – muzykę klasyczną (głównie Mozart, Brahms, arie operowe) – obecną na początku i na koniec każdej sesji, oraz w przerwach pomiędzy ćwiczeniami.

4. Narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano metodologię badania w działaniu (*action research*), pozwalającą na wprowadzenie zmian w stosunku do pierwotnych założeń w miarę rozwoju procesu badawczego i dydaktycznego. Zgodnie z formułą badań w działaniu, miały one charakter jakościowy. Jako narzędzia badawcze wykorzystano: ankietę, dzienniczek, nagrania audio, plansze z zapisanymi w postaci haseł refleksjami z fazy oceny, kwestionariusze, obserwacje.

Dane wstępne – dotyczące samoświadomości OU, a konkretnie korelacji ich dążeń, postaw i możliwości w aktywności uczeniowej – zostały zebrane poprzez ankietę. Od początku przypisano jej drugoplanową rolę w badaniu, ponieważ z praktyki badawczej wynika, iż udzielane odpowiedzi dają raczej obraz Ja idealnego, niż Ja rzeczywistego ankietowanych, czyli mówią raczej o tym „Kim chcę być" niż „Kim jestem". W przypadku niniejszego badania byłyby więc one wiarygodne pod warunkiem założenia występowania dużego stopnia autentyczności OU.

Natomiast dzienniczki potraktowano nie tylko jako cenne źródło danych, ale włączono je również w proces dydaktyczny, opierając się na badaniach Neya, który wykazał, że „sama znajomość siebie (...) wywołuje zmianę zachowania" (Kozielecki 1986: 17). Dzienniczki, ze względu na swój introspekcyjny, zmuszający do samoobserwacji charakter, dają okazję nie tylko badającym, ale przede wszystkim badanym na spojrzenie na siebie „od wewnątrz", mogą być zatem traktowane jako czynnik kształtujący samoświadomość.

Nagrania audio z części eksperymentu nazwanej „fazą oceny" pozwalają ocenić postępy OU w zakresie wspólnego konstruowania wiedzy na podstawie poprzedzających tę fazę doświadczeń, jednak z przyczyn technicznych (słaba jakość nagrań związana z brakiem profesjonalnego sprzętu, który pozwoliłby na rejestrację dyskusji w grupie) w trakcie transkrypcji zauważono, iż nadają się do niej są tylko nieliczne fragmenty nagrań, a i w nich trudno zidentyfikować poszczególnych interlokutorów. Uzupełniają je plansze z wypisanymi w postaci haseł wnioskami wypływającymi każdorazowo z fazy oceny. Dokumentują one, jakie trudności napotykali uczestnicy w konkretnych działaniach komunikacyjnych i postulowane przez nich sposoby radzenia sobie z nimi.

Bardzo dużą ilość wiarygodnych, bo zapisywanych na świeżo, w momencie, kiedy uczestnicy jeszcze byli w warsztatowym doświadczeniu, informacji dostarczyły kwestionariusze wypełniane na zakończenie każdych warsztatów. Pozyskane w ten sposób bogate dane dotyczą nie tylko procesów poznawczych, ale również pomagają prześledzić transformację samej grupy, zarejestrować panującą w niej atmosferę oraz fazy powstającego klimatu grupowego. Wyłania się z nich obraz nieformalnych norm tworzonych przez grupę.

Uzupełnieniem powyższych narzędzi była obserwacja uczestnicząca osoby badającej, obejmująca swym zakresem zarówno same warsztaty, jak i zajęcia językowe realizowane w ramach regularnego programu zajęć, przeprowadzone przez nią w wymiarze 3 godzin tygodniowo w semestrze zimowym i letnim z „języka mówionego" i „leksyki". Jednak szczególnie ta ostatnia, ze względu na swój uczestniczący charakter, sprowadzała się jedynie do odnotowywania pobieżnie „anegdot dydaktycznych" związanych z zachowaniem grupy na zajęciach, które w sposób pomocniczy mogły wskazywać na fazę rozwoju grupy oraz zmiany w relacji dydaktycznej.

5. Wyniki badania

Uzyskany w wyniku badania bogaty zbiór danych pozwolił nam odpowiedzieć sformułowane poprzednio pytania badawcze.

PS.1. Warsztaty komunikacyjne a spójność grupy.

Opierając się na przytoczonej wcześniej definicji spójności staraliśmy się uchwycić pojawienie się występujących w niej wyznaczników spójności. Proces budowania spójności grupy zapoczątkował naszym zdaniem sam sposób werbowania uczestników eksperymentu, do udziału w którym zaproszono osoby zainteresowane ogólnie rzecz ujmując „poprawą zdolności komunikacyjnych". Określony w ten sposób cel spotkań odbiegał od instytucjonalnego celu, dla osiągnięcia którego studenci pracują w grupie ćwiczeniowej, tj. uzyskanie zaliczenia, zdanie egzaminu. Nie podlegając negocjacji, słabo poddaje się on procesowi identyfikacji jednostki z celem grupowym. Tymczasem najważniejszym determinantem

w procesie budowania spójności jest właśnie możliwość identyfikacji celów jednostkowych z celami grupy. Fakt dobrowolnego uczestnictwa w warsztatach wskazuje na zaakceptowanie celów grupowych i ich integrację z własnym systemem wartości. W ten sposób spełniono podstawowy warunek na drodze ku spójności.

Po pierwszych warsztatach skonstruowanych głównie wokół budowania zaufania, dzięki lepszemu poznaniu innych, pracy nad otwartością, akceptacją, redukcją poziomu lęku; za swój największy sukces w trakcie tychże uczestnicy uważali:

A. W.: *Przełamanie nieśmiałości, nie boję się już mówić, lepiej się czuję w grupie po tych spotkaniach.*

E. S.: *O wiele głębsze poznanie osób z grupy, ich osobowości zarysowały się wyraźniej (...).*

J. W.: *Wyjście na środek i wypowiedzenie się po francusku (...). Poznałam też lepiej innych, co jest dla mnie bardzo ważne.*

A. W.: *Nauczenie się spontanicznego wyrażania po francusku podczas dyskusji wewnątrz grupy.*

J.W.: *Otwarcie się, odblokowanie, jeśli chodzi o mówienie po francusku.*

Z tych reprezentatywnych wypowiedzi wynika, że lepsze poznanie innych członków grupy, tworzy potrzebny do odblokowania językowego **klimat zaufania**, w którym jesteśmy skłonni do eksperymentowania z nowymi formami zachowania.

Czego po pierwszych warsztatach nauczyli się oczekiwać od grupy jej uczestnicy:

K. Z.: *Akceptacji, nie wyśmiewania się z nikogo, zrozumienia; ma stwarzać dobrą atmosferę – i nie jestem zawiedziona.*

W tym miejscu oprócz akceptacji i miłej atmosfery pojawiają się najczęściej wyrozumiałość, tolerancja, bycie słuchanym przez innych, otwarcie, wsparcie, konsensus i współpraca. Występuje więc zadziwiająca zbieżność z założonymi w fazie poprzedzającej warsztaty celami eksperymentów.

Czego się dowiedzieli o pozostałych członkach:

J. W.: *Większość ma takie same problemy jak ja, więc nie jestem sama.*

M. G.: *Wiele osób ma podobne odruchy jak ja i w podobny sposób się zachowuje.*

W. T.: *Grupa jest tolerancyjna – nie czuje odrzucenia z powodu popełnianych błędów, mimo istniejących różnic między nami potrafimy współpracować.*

To, o czym piszą uczestnicy, nadało niepowtarzalny charakter pierwszym warsztatom, w czasie których praca przebiegała niezwykle intensywnie. Zaskoczył nas stopień zaangażowania uczestników, to że „dali z siebie wszystko", pojawił się zatem **klimat zaufania** i **akceptacji**, który zniósł bariery emocjonalne

wraz z językowymi. Podczas negocjacji znaczeń z prowadzącym w fazie omawiania poleceń oraz pracy w parach uczestnicy samoistnie odkryli znaczenie aktywnego słuchania i empatii – wyznaczników postawy otwartości (Wilczyńska 2002) – którym poświęcono dużo uwagi w dalszej części warsztatów. Przyniosło to efekty w czasie drugiego spotkania, kiedy na pytanie o sukces uczestnicy odpowiadali:

E. S.: *To, że naprawdę starałam się dać przekonać przez innych, słuchałam innych opcji i nawet gdy były odmienne od moich, pokazywałam, że je doceniam. Słuchałam, reagowałam na pomysły innych.*

T. S.: *Lepszy kontakt z osobami, z którymi dotąd nie miałem wspólnego języka*.

W. T.: *Akceptacja odmiennych poglądów drugiej osoby.*

Postulaty dotyczące grupy powtarzały się: akceptacja, otwartość, miła atmosfera, ale pojawiły się nowe elementy: kreatywność, szczerość, zrozumienie, udana współpraca. Członkowie grupy nauczyli się sami dawać sobie nawzajem **wsparcie**, poznając sekret pozytywnego wzmocnienia :

A. Ż.: *Każdy z nas jest osobą interesującą, (...) trzeba (...) mówić to innym osobom, w ten sposób je dowartościowując.*

Stali się dla siebie atrakcyjnymi partnerami komunikacji. Zaowocowało to dalszym przełamaniem barier językowych:

P. Ś.: *Zrobiłem kolejny krok w przełamaniu strachu przed mówieniem po francusku.*

E.S.: *Mówiłam zawsze wtedy, kiedy miałam na to ochotę, wypowiadałam swoje argumenty, przemyślenia bez obaw; to pozwalało mi na pełne uczestnictwo. Nie krępował mnie wstyd.*

Na trzecich warsztatach zdecydowanie pojawia się zainteresowanie:

W. T.: *Rozwijaniem akceptacji dla wszystkich i przez wszystkich w naszej grupie.*

J. W.: *Tym, by rozwijać silne punkty naszej grupy.*

A dalsze wypowiedzi świadczą o istnieniu **więzi grupowej oraz ciepła i bliskości**.

A. Ż.: *Tworzymy naprawdę udaną grupę, w której każdy może czuć się dobrze i do której każdy coś wnosi.*

W tej interpretacji danych, celowo opartej w większości na wypowiedziach uczestników badania, odnotowaliśmy pojawienie się kluczowych dla zjawiska spójności pojęć. Pozwala to wnioskować, że odbycie przez grupę warsztatów komunikacyjnych zaowocowało podniesieniem poziomu spójności grupy, traktowanej rzecz jasna jako proces z właściwą mu dynamiką, nie można wiec uznać jej za zmienną o charakterze stałym. Niemniej jednak sam fakt pojawienia się spójności świadczy o dużym stopniu rozwoju grupy i jakości zachodzących w niej

procesów grupowych, co pozytywnie rokuje odnośnie jej efektywności. Z obserwacji przeprowadzonych w czasie warsztatów oraz zajęć kursowych wynika, iż nastąpił proces autonomizacji grupy i w konsekwencji przedefiniowanie relacji dydaktycznej. W formie anegdoty ilustruje te tendencje wydarzenie mające miejsce na zajęciach kursowych po pierwszych warsztatach, kiedy to ON omawiając polecenia złożonego ćwiczenia, zrobiła zbyt długą pauzę, którą grupa wzięła za kropkę kończącą zdanie i nie czekając na żaden gest przyzwolenia czy zachęty, błyskawicznie podzieliła się na podgrupy i zabrała się do wykonywania tej części ćwiczenia, którą zdążyła usłyszeć. Zostało przeprowadzone z takim entuzjazmem i zaangażowaniem, że dopiero po kilku minutach zwrócono uwagę na oniemiałą z wrażenia ON.

PS 2. Spójność grupy a interaktywność jej uczestników.

Wydaje się, iż odpowiedź na PS 2 wypływa częściowo już z wniosków dotyczących PS 1. Wynika z nich, że w miarę wzrostu spójności grupy pojawiają się wyznaczniki takich postaw, jak: otwartość, elastyczność i efektywność osobista. Odnotowaliśmy już fakt wystąpienia towarzyskości, empatii, kreatywności, atrakcyjności i celowości działań wraz z odpowiadającymi im typami sprawności (o korelacji takiej zob. Wilczyńska 2002). Granice miedzy nimi są bardzo płynne i często jedna sprawność, aby zaistnieć, wymaga innej, po to, by przerodzić się w następną.

Interaktywność, rozumiana szeroko jako „współdziałanie komunikacyjne z partnerem", pojawia się niejako samoistnie w momencie osiągnięcia przez grupę stadium konstruktywnej pracy charakteryzującym się m.in. efektywnym współdziałaniem członków grupy. W cytowanych wcześniej odpowiedziach kwestionariuszy pojawiły się już takie elementy, jak: rozumienie i akceptacja innego niż swój punkt widzenia, sztuka kompromisu, uwzględnianie racji drugiego. Wypowiedzi z dzienniczków dostarczają dodatkowych dowodów na rozwój interaktywności:

A. N.: *(...) lepiej się rozumiemy (...), a także szanujemy swoje pomysły i doceniamy uwagi skierowane do siebie nawzajem.*

M. G.: *Mam tendencję do przerywania innym ich wypowiedzi – zaczynam się coraz bardziej hamować; pozwalam najpierw skończyć innym mówić i dopiero potem wypowiedzieć własne zdanie.*

T. S.: *W czasie rozmowy częściej zabieram głos, czuję się mniej skrępowany (...) Staram się zrozumieć to, że każdy w inny sposób postrzega ta samą rzeczywistość. Co więcej, jeden punkt widzenia nie jest ani gorszy ani lepszy od innych.*

J. W.: *Nauczyłam się, w jaki sposób słuchać, aby osoba, z którą rozmawiam, czuła się dobrze i w związku z tym mogła przekazać wszystko to, co pragnie, w sposób jak najbardziej zrozumiały.*

Podczas warsztatów zaobserwowano szybki wzrost zaangażowania we wspólne konstruowanie treści, szczególnie w fazie ocen, oraz wysoki poziom negocjacji potrzeb i znaczeń w trakcie pracy w parach i podgrupach, oraz działania regulujące trudności komunikacyjne, np. klaryfikacja i reformułowanie. Na zajęciach językowych odnotowano takie zewnętrzne oznaki interaktywności jak spontaniczna wymiana zdań pomiędzy OU z towarzyszącym im adekwatnym komunikatem niewerbalnym (zwrócenie się ciałem w stronę interlokutora i nawiązanie kontaktu wzrokowego), częste inicjowanie interakcji z ON.

PS 3. Umiejętności komunikacyjne a autentyczność wewnętrzna OU.

Praca w grupie nad poprawą jakości działań komunikacyjnych polepszyła samoświadomość OU, tworząc warunki, aby:

J. W.: *(...) lepiej poznać grupę, a także samą siebie. Dostrzegłam wiele cech charakteru innych, jak również u siebie (...) Podczas pracy w grupie poznałam od środka „mechanizm działania", (...) – każdy ma swoją rolę (...).*

Nabywając ogłady w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych – łącznie poprzez fazę eksperymentu oraz fazę poznawczą – OU samodzielnie rozpoznawał osobisty styl komunikacyjny, stwierdzał jego niedostatki i proponował środki zaradcze. Atmosfera grupy pozwalała na odważne eksperymentowanie z nowymi działaniami komunikacyjnymi, w czasie których OU testował zakres swoich **możliwości** – przełamując siebie „robiąc rzeczy, których normalnie nie odważyłabym się robić". Dowiadywał się również, w jaki sposób może poszerzać owe możliwości i jakich wymaga to **postaw**:

K. W.: *(...) każdy musi się zaangażować, pomagać, dać dobry przykład.*

oraz w jaki sposób przejąć odpowiedzialność za dalszy ich rozwój:

J. W.: *(...) zżyliśmy się bardzo ze sobą i wykonywaliśmy to, czego nauczyliśmy się na spotkaniach. Sporządziliśmy np. listę zagadnień z filozofii (...) i podzieliliśmy ją między siebie, tak, że każdy przygotuje jakąś część i wymienimy informacje między sobą (...).*

Z ankiety wstępnej wynikało, że OU miały jasno określoną wizję swoich **dążeń**, natomiast mgliste pojęcie o tym, jakich postaw i możliwości wymaga ich realizacja. Warsztaty pomogły im lepiej określić drogę, która dzieli oczekiwane „Kim chcę być" od lepiej poznanego na nich „Kim jestem". Odnosimy to zarówno do przejawów autentyczności w działaniach komunikacyjnych, gdyż zobaczyły, jakimi środkami komunikacyjnymi dysponują i w jakim zakresie oraz to, jakimi chciałyby dysponować, żeby nadać pożądany kształt swoim działaniom komunikacyjnym, jak i w działaniach uczeniowych, ponieważ dowiedziały się, w jaki sposób dochodzić do tego.

OU dowiedziały się również, jakie bariery (natury afektywnej, społecznej, językowej) odgradzają je od osiągnięcia pełni możliwości i w jaki sposób je pokonywać, oraz że są źródłem mocy sprawczej, która może tego dokonać:

P. Ś.: *Dowiedziałem się, że jest w mojej głowie wiele pomysłów, z których wcześniej nie zdawałem sobie sprawy.*

K. W.: *Jestem bardziej kreatywna, niż myślałam. Potrafię racjonalnie myśleć.*

J. W.: *Dużo tak naprawdę zależy ode mnie, to ja decyduję o wielu rzeczach.*

P. Ś.: *Poznałem sposoby walki ze strachem (przed publicznymi wystąpieniami). Teraz muszę je zastosować w moim życiu.*

6. Podsumowanie

Analiza uzyskanych w wyniku badań danych pozwoliła stwierdzić pojawienie się zakładanych w modelu teoretycznym tendencji. Wskazują one, że warsztaty komunikacyjne mogą być traktowane jako forma pracy dydaktycznej efektywizująca procesy nauczania/uczenia się. Stwarzają okazję sięgnięcia do bogatego arsenału ćwiczeń proponowanych przez niekonwencjonalne metody nauczania, na które nie ma miejsca w ramach kursowych zajęć, co m. in. wzbogaca poznawczo zarówno ON, jak i OU pozwalając im zerwać z rutyną dydaktyczną. Przyniosły one również efekt „uboczny" w postaci rozwoju kompetencji językowej OU – o czym wielokrotnie piszą one w kwestionariuszach i dzienniczkach – głównie odczuwany w zakresie swobody i biegłości wypowiedzi oraz zasobów leksykalnych.

Oprócz satysfakcji badawczej dostarczyły nam ogromnej dawki satysfakcji dydaktycznej. Oceny kolejnych warsztatów były niezmiennie entuzjastyczne, co potwierdzał fakt wytrwałego uczestnictwa w nich zdecydowanej większości wolontariuszy (w czasie weekendów!) pomimo dużego obciążenia zajęciami, na które często się uskarżali. Dla prowadzącej natomiast były one prawdziwym sprawdzianem sił; wystawiły na próbę jej osobistą interaktywność i autentyczność, oraz umiejętności komunikacyjne pod rygorem natychmiastowej weryfikowalności w reakcjach i ocenach uczestników, oraz w rezultatach pracy.

Bibliografia:

Goffman, E.
1981 Człowiek w teatrze życia codziennego. Warszawa: PIW.
Fustier, M.
2000 Exercices pratiques de communication. Paris: Editions d`organisation.
Kozielecki, J.
1986 Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa: PWN.
Meirieu, P.
2000 Itineraire des pedagogies de groupe. Apprendre en groupe. Lyon: Chronique Sociale.
Nęcki, Z.
2000 Komunikacja międzyludzka. Kraków: PWN.

Nowicka, A.
2002 „Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie społeczno-kognitywnym", w: W. Wilczyńska (red.), 201-236.
Vanoye, F.
1990 Expression. Communication. Paris: Armand Colin.
Vopel, K. W.
1999 Zabawy interakcyjne. (tom I-VII). Kielce: Wydawnictwo Jedność.
2002 Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje. (tom I-II). Kielce: Wydawnictwo Jedność.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Hanna McManus
NKJO w Wałczu

Kurs strategii uczenia się dla studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych

1. Strategie uczenia się

Strategie uczenia się są to konkretne działania, zachowania oraz techniki, których używają uczący się aby jak najlepiej przyswoić sobie język, którego się uczą (Oxford 1990). Często są to wysiłki nieświadome, i w takich przypadkach uczący się nie potrafi sobie wyjaśnić ani też zrozumieć przyczyn swoich sukcesów bądź porażek. Mogą być to także poczynania świadome, a wówczas uczący się zdecydowanie lepiej rozumie procesy zachodzące w trakcie uczenia się języka obcego. Tarone (1980: 419) rozróżnia dwa typy strategii uczenia się:

- strategie uczenia się języka, oraz
- strategie uczenia się umiejętności językowych.

Strategie uczenia się języka to, jak twierdzi Tarone, wysiłki uczących się skierowane ku opanowaniu nowych lingwistycznych jak i socjolingwistycznych informacji o języku docelowym. Natomiast *strategie uczenia się umiejętności językowych* to próby uczących się mające na celu opanowanie umiejętności słuchania, czytania, pisania oraz mówienia w języku docelowym.

Istnieje szereg podstawowych cech charakteryzujących ogólnie pojmowane strategie uczenia się. Po pierwsze, strategie pochodzą od uczącego się, czyli są krokami podejmowanymi przez niego samego w celu jak najlepszego opanowania języka. Po drugie, strategie pobudzają motywację uczących się i pomagają rozwijać ich autonomię oraz kompetencję językową, co przejawia się w rozwoju umiejętności językowych. I wreszcie po trzecie, strategie mogą być widoczne (jako zachowania oraz techniki stosowane w nauce) lub niewidoczne (jako myśli bądź procesy umysłowe). Wilczyńska (1999: 236) przedstawia trzy najczęściej rozróżniane kategorie strategii:

a) strategie metakognitywne – dotyczą one ogólnego planowania (organizacji) uczenia się i obejmują działania przygotowawcze, kontrolne i ewaluacyjne (np. postanowienie, że będzie się systematycznie obserwować pewną regularność; porównanie poszczególnych użyć z ich formą wzorcową w celu sprawdzenia ich poprawności; podjęcie działania komunikacyjnego w celu wypróbowania danej strategii);
b) strategie kognitywne – obejmują one sposoby lepszego rozumienia czy skutecznego tworzenia tekstu i są uruchamiane doraźnie, już w trakcie prowadzenia danego działania językowego (np. przywołanie w myśli form analogicznych pod danym względem; zestawianie aktualnego znaczenia z wcześniej wyłonioną informacją);
c) strategie społeczno-afektywne – regulują one interakcje z innymi osobami oraz poziom i rodzaj własnych emocji, tak by służyły one lepiej uczeniu się (np. formułowanie półgłosem problemu w celu lepszego ogarnięcia go; zadanie pytania; zaczerpnięcie głębszego oddechu i wprowadzenie się w spokojniejszy nastrój).

Jednakże wszelkie opracowania strategii, jak podkreśla Wilczyńska, mogą służyć jedynie jako pewne propozycje, a lista strategii jest nieustannie rozszerzana podczas gdy wciąż brak konsensusu co do ich jednolitej klasyfikacji.

Ellis (1994: 531-32) wyróżnia pięć podstawowych problemów pojawiających się w definicjach strategii uczenia się:

1) Nie ma jasności co do natury strategii: podczas gdy niektórzy jak na przykład Oxford (1989) postrzegają je w świetle teorii behawiorystycznych, inni jak Weinstein i Mayer (1986) wykorzystują w swoich definicjach zarówno teorie behawiorystyczne jak i mentalistyczne.
2) Pojawia się problem z rozróżnieniem tych zachowań, które rzeczywiście są strategiami od tych, które nimi nie są: Stern (1983) rozróżnia *strategie* oraz *techniki*. Podczas gdy te pierwsze są postrzegane jako *podejścia* do uczenia się*, techniki* stanowią możliwe do zaobserwowania formy zachowań stosowane w nauce. Wielu jednak autorów określa mianem *strategii* te zachowania, które Stern nazywa *technikami*.
3) Nie ma również jasności co do tego, czy strategie powinny być widziane jako zachowania świadome i zaplanowane, czy jako nieświadome i przypadkowe. Seliger (1984) rozróżnia *strategie* i *taktyki,* gdzie *strategie* są abstrakcyjnymi kategoriami używanymi w przetwarzaniu informacji, a *taktyki* czynnościami podejmowanymi przez uczących się w celu lepszego zorganizowania procesu uczenia się. Wielu jednak autorów zajmujących się badaniem strategii uważa, że to co zaczyna się jako *taktyka* może rozwinąć się w nieświadomą *strategię*.
4) Kolejny problem rodzi pytanie: czy strategie uczenia się powinny być

postrzegane jako mające bezpośredni, czy też pośredni wpływ na rozwój interjęzyka? Rubin (1987) podkreśla, iż jest to wpływ bezpośredni, jednak większość autorów nie zgadza się z tym założeniem. Seliger (1984) między innymi, uważa, że jest to zdecydowanie wpływ bezpośredni, jako że strategie wyposażają uczącego się w dane, które prowokują użycie podświadomych procesów w celu ich przetwarzania.

5) Ostatni ze wspomnianych przez Ellisa problemów dotyczy różnic w określeniu motywów, które wpływają na użycie strategii uczenia się.

Oxford (1990) kładzie nacisk na potrzebę samokontroli i autonomii ze strony uczącego się, które często pobudzane są poprzez świadome używanie strategii. Transfer strategii uczenia się z jednego języka na drugi, bądź też z jednej umiejętności na drugą są naturalnym procesem zachodzącym w trakcie rozwoju strategii. Według Oxford (1990: 9) strategie między innymi:

- pozwalają uczącym się na usamodzielnienie się;
- rozszerzają rolę nauczyciela (jako mediatora);
- zawierają wiele aspektów, nie tylko poznawczych;
- mogą być przedmiotem nauczania.

Liczne publikacje, dotyczące rozwoju motywacji i autonomii wśród studentów uczących się języka obcego na kursach zorientowanych na pracę samodzielną, skupiają się przede wszystkim na:

- uczących się, którzy rozwijają swoje umiejętności językowe pracując samodzielnie;
- wzroście motywacji wewnętrznej oraz autonomii uczących się, w wyniku ich coraz większego zaangażowania w proces uczenia się (por. Oxford 1990; O'Malley i Chamot 1990; Little 1991; Wenden 1998; Dornyei 2001).

Pamiętać jednak należy również, że uczący się, którzy są całkowicie pozostawieni samym sobie mogą często czuć się zagubieni i zniechęceni, ponieważ brakuje im poczucia ukierunkowania i nie mają możliwości kontrolowania swoich postępów w nauce poprzez regularną ocenę z zewnątrz. Nie zdarza się to jedynie w przypadku wyjątkowo autonomicznych i umotywowanych uczących się, którzy nawet w bardzo tradycyjnych warunkach dydaktycznych potrafią pracować samodzielnie.

Kurs strategii uczenia się, który przedstawiony jest w niniejszym artykule, może pełnić funkcję ukierunkowania tych uczących się, którzy czują się zagubieni i zniechęceni. Może również pomóc uczącym się znaleźć takie sposoby nauki, które sprawią, że ich praca z językiem będzie bardziej efektywna, a co za tym idzie, także bardziej przyjemna. Im większe zaangażowanie uczących się w proces uczenia tym bardziej ma ono pozytywny wpływ na rozwój ich motywacji oraz autonomii, pomagając im także w odkryciu najbardziej efektywnych dla nich strategii.

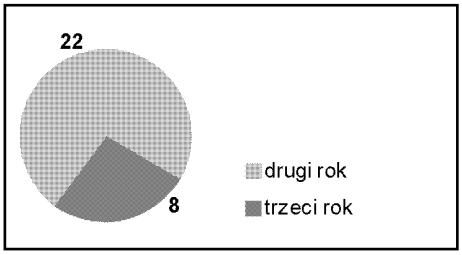
Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie rozwoju motywacji i autonomii studentów biorących udział w dwusemestralnym kursie Strategii Uczenia się Języka w Nauczycielskim Kolegium Języka Angielskiego w Wałczu w roku akademickim 2000/2001.

2. Geneza i cele kursu strategii uczenia się

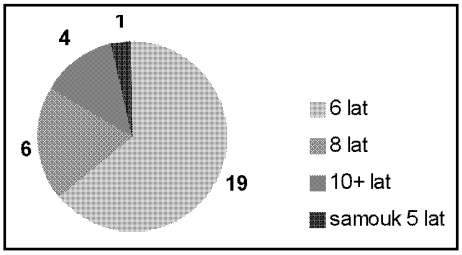
Pomysł na przeprowadzenie kursu zrodził się na samym początku roku akademickiego, a jego inicjatorami byli sami studenci. Podczas spotkań, na których omawiane były prowadzone przez studentów w ramach praktyk zawodowych lekcje, skarżyli się oni często na brak czasu potrzebnego na dobre przygotowywanie lekcji, nadmiar materiału na zajęciach praktycznych, a jednocześnie podkreślali, iż ich nauka nie przynosi oczekiwanych wyników. Propozycja przeprowadzenia eksperymentu, który mógłby pomóc im w nauce została przyjęta przez nich bardzo entuzjastycznie. Podkreślić jednak należy, iż była to wyjątkowo zdyscyplinowana i zgrana grupa, dla której uczestnictwo w dodatkowych, nieobowiązkowych zajęciach nie stanowiło większego problemu.

Celem kursu strategii uczenia się było przedstawienie studentom różnorodnych technik uczenia się języka oraz umożliwienie im przetestowania tychże technik tak, aby mogli oni wybrać te najbardziej dla siebie efektywne i nauczyć się pracować niezależnie i samodzielnie, szczególnie nad tymi zagadnieniami, które dla nich samych stanowiły największe wyzwanie. Kurs był przeznaczony dla studentów drugiego roku, których poziom języka angielskiego mógłby być porównany do poziomu wymaganego do uzyskania dyplomu jezykowego CAE (Certificate in Advanced English). Kurs składał się z półtoragodzinnych, cotygodniowych zajęć dla całej grupy, podczas których studenci mieli okazję zapoznać się oraz przećwiczyć przedstawiane strategie. Dodatkowo, cotygodniowa godzina konsultacji przeznaczona była na konsultacje indywidualne. Proces uczenia się opierał się na nauce własnej, oraz w parach i grupach, natomiast postępy studentów mierzone były za pomocą licznych ankiet oraz indywidualnych testów dobranych do zagadnień, nad którymi pracowały konkretne osoby lub pary. Jak wspomniano wcześniej, kurs przeznaczony był dla grupy studentów drugiego roku, jednak wśród 30 uczestników byli także studenci z trzeciego roku. Większość z nich uczyła się angielskiego od 6 lat, jako że zaczęli się go uczyć w szkole średniej. Poniższe zestawienia ukazują podział uczestników w zależności od roku studiów oraz od długości czasu w jakim uczyli się oni angielskiego.

Wykres 1: Uczestnicy jako studenci NKJO



Wykres 2: Uczestnicy jako uczący się języka



Końcowa ewaluacja kursu oparta była na następujących czterech elementach:

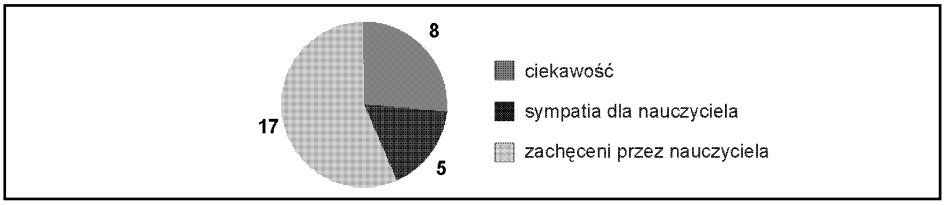
1) Portfolio – zbiór prac z całego kursu. Rodzaje prac różniły się w zależności od tego na jakich zagadnieniach skupiali się studenci, na przykład: gdy student planował poprawić swoje umiejętności z pisania (przykładowo: organizację i strukturę prac pisemnych), wówczas jego portfolio zawierało głównie prace pisemne, natomiast gdy student pracował nad poprawą swojej intonacji i wymowy, wtedy jego portfolio zawierało nagrane przez niego kasety oraz pisemne zapisy ćwiczeń fonetycznych.
2) Ankiety – studenci często proszeni byli przez prowadzącego o wypełnienie ankiet. Niektóre z nich miały formę testów wielokrotnego wyboru, inne zaś były swego rodzaju raportem ewaluacyjnym i wymagały od studentów dłuższych wypowiedzi na przedstawione pytania.
3) Początkowy i końcowy test językowy – napisane indywidualnie dla studentów, w zależności od tego nad jakimi zagadnieniami planowali pracować oraz pracowali w ciągu kursu.
4) Obserwacje i wywiady – podczas całego kursu, studenci podlegali ciągłej obserwacji ze strony prowadzącego, a częste wywiady ustne służyły niejednokrotnie za podstawę do grupowych dyskusji.

Analiza wyników uzyskanych przez studentów przeprowadzona na podstawie powyższych dokumentów miała na celu zbadanie rozwoju językowego, jak również rozwoju motywacji oraz autonomii wśród studentów.

Powody dla których studenci zdecydowali się wziąć udział w kursie były różnorodne. Niektórzy przyznawali, że zdecydowali się wziąć udział w kursie z czystej ciekawości i dlatego, że mieli dość wolnego czasu i kurs nie kolidował im z innymi zajęciami. Inni twierdzili, że głównym powodem ich uczestnictwa był fakt, iż podobały im się inne zajęcia z tym samym nauczycielem i wierzyli, że i tym razem będzie to przede wszystkim przyjemna forma nauki czegoś nowego. Większość jednak, przyznała, że to nauczyciel prowadzący kurs zachęcił ich bezpośrednio do wzięcia w nim udziału dowodząc, iż może im on pomóc rozwinąć się językowo. Dość ciekawym zjawiskiem w tej ostatniej grupie było to, iż pod

koniec kursu większość twierdziła, że od początku zainteresowani byli rozwinięciem strategii uczenia się oraz autonomizacją i to było głównym powodem wzięcia przez nich udziału w kursie.

Wykres 3: Powody podjęcia uczestnictwa w kursie



3. Organizacja kursu i rezultaty badań

3.1. Powody dla których studenci uczą się języka angielskiego

Bez wątpienia jednym z najważniejszych elementów sukcesu w nauce języka obcego jest silna motywacja wynikająca z postaw oraz przekonań jednostki, które z kolei są mocno powiązane z powodami dla których jednostka ta postanowiła uczyć się języka.

Na początku kursu, gdy uczestnicy poproszeni zostali o zastanowienie się nad powodami dla których zaczęli uczyć się języka angielskiego, powstała następująca lista:

- fascynacja kulturą amerykańską lub brytyjską;
- zainteresowania osobiste (sport, literatura, angielscy bądź amerykańscy przyjaciele);
- perspektywy zatrudnienia (poza edukacją);
- perspektywy zatrudnienia (jako nauczyciel języka);
- możliwość porozumiewania się za granicą;
- rozszerzenie wykształcenia;
- studia za granicą.

Powody te różniły się dość znacznie (wystarczy porównać choćby możliwość porozumiewania się za granicą z planami studiów za granicą) i reprezentowały zarówno motywację instrumentalną jak i integracyjną. Celem tego zadania wstępnego na kursie było skłonienie studentów do zastanowienia się nad powodami, dla których podjęli studia językowe aby ułatwić im tym samym ustanowienie krótkoterminowych celów, skupienie się nad nimi oraz ich osiągnięcie w ciągu dwóch semestrów trwania kursu.

3.2. Ustanawianie celów do osiągnięcia podczas kursu

Podczas pierwszego spotkania studenci poproszeni byli o określenie trzech krótkoterminowych celów, które chcieliby osiągnąć podczas dwóch następnych semestrów czyli do końca roku akademickiego. Okazało się to być niezwykle

trudnym zadaniem dla większości studentów i przebiegało w atmosferze niekończących się dyskusji oraz negocjacji z prowadzącym kurs nauczycielem. Pocieszającym był fakt, iż studenci zdawali sobie sprawę z trudności oraz z konieczności dobrania odpowiednich, możliwych do osiągnięcia celów. Głównym problemem, było zawężenie oraz zdefiniowanie tego, co chcieliby osiągnąć, ponieważ większość z nich określała swoje cele w bardzo niejasny sposób, na przykład: „chciałbym poprawić komunikację". Po zakończeniu tego zadania i sprecyzowaniu celów, studenci stwierdzili, iż czują się bardziej pewni swego sukcesu oraz, że czują chęci ku temu, aby nad tymi celami pracować.

3.3. Uczenie strategii

Co tydzień studentom przedstawiane były różnorodne techniki uczenia się języka. Zachęcani byli, aby wykorzystywać je w swojej pracy podczas tygodnia, a na następnym spotkaniu dzielili się uwagami co do ich użyteczności oraz ewentualnych problemów, które pojawiały się podczas pracy przy użyciu tych konkretnych technik. Od samego początku pojawiły się trudności z przekonaniem niektórych studentów, którzy używali tradycyjnych, raczej nieefektywnych strategii uczenia się, aby spróbowali jednak pracować inaczej. Wymagało to dużo taktu oraz sztuki negocjacji, jako że celem kursu nie było narzucanie studentom sposobów, w jaki powinni się uczyć, lecz zachęcenie ich do pracy samodzielnej i przejęcia odpowiedzialności za własną naukę.

Jedną z największych zalet autonomicznego uczenia się jest szeroka możliwość wyboru materiałów. Biblioteka w kolegium w Wałczu jest na szczęście dobrze wyposażona, studenci mają dostęp do Internetu oraz telewizji satelitarnej. Zaskakujące było to, iż wielu z nich nie traktowało dwóch ostatnich możliwości uczenia się poważnie. Dla większości z nich Internet oraz telewizja były raczej sposobami spędzania wolnego czasu niż poważnymi źródłami inputu językowego. Ze zdumieniem odkrywali jak dużo mogą zyskać przy umiejętnym z nich korzystaniu.

Po zakończeniu kursu, wielu studentów przyznało, że nie podejrzewali iż proste, codzienne, nawet często traktowane jako rozrywka, czynności językowe mogą być tak skutecznie wykorzystywane do nauki języka obcego. Takie podejście jest prawdopodobnie uwarunkowane kulturowo. W Polsce, system oświaty wciąż jeszcze preferuje naukę w instytucjonalnie określonym i skoncentrowanym na nauczyciela otoczeniu, a „niegramatyczne" zadania na lekcjach języków obcych postrzegane są przez uczniów jako mniej ważne i nie przynoszące ze sobą konkretnych umiejętności językowych.

3.4. Problemy oraz opinie podsumowujące

Jednym z najpoważniejszych problemów, obok początkowych trudności ze zdefiniowaniem celów, była samoocena. Studenci często prosili nauczyciela

o ocenę zanim sami się ocenili twierdząc, że nie byli w stanie powiedzieć czy faktycznie nauczyli się czegoś nowego. Nieumiejętność właściwej oceny własnych osiągnięć może być wysoce demotywująca i dlatego ważne jest aby studenci mieli regularny kontakt z nauczycielem, który, nawet przez najbardziej autonomicznych studentów, wciąż jest postrzegany jako autorytet.

Dodatkowymi problemami wspominanymi przez studentów były:

– brak ocen lub systemu punktów;
– przecenianie własnych możliwości;
– zarządzanie czasem.

Większość studentów przychodziła ze swoimi problemami na cotygodniowe sesje indywidualne, były jednak i takie osoby, które otwarcie mówiły o swoich problemach przy całej grupie, co często pomagało innym. W miarę upływu czasu i zbliżania się końca roku akademickiego, piętrzące się zaliczenia i egzaminy spowodowały, iż wielu studentów wypadło z rutyny jaką ustanowili sobie na początku kursu. Na szczęście byli w stanie zidentyfikować ten problem i wyciągnąć konstruktywne wnioski na przyszłość. Ogólna ocena kursu była bardzo pozytywna i zachęcająca. Większość studentów wyraziła bardzo entuzjastyczne podejście do autonomicznego uczenia się. Twierdzili również, że zrozumieli znaczenie rozwijania swojej motywacji i wielu podkreślało, iż zauważyli u siebie jej wzrost, co przypisywali głównie skonkretyzowaniu i zawężeniu swoich działań w ciągu roku.

4. Podsumowanie

W ostatnich latach w dziedzinie edukacji pojawiła się tendencja przerzucania nacisku z nauczycieli i nauczania na uczących się i uczenie się. Autonomia ucznia jest „umiejętnością odcięcia się, refleksji, podejmowania decyzji oraz samodzielnego działania" (Little 1991: 4). Z tej prostej definicji wynika, iż „autonomia" nie jest jednoznacznie prostym do określenia konceptem, lecz jest umiejętnością i jak każda inna umiejętność rozwija się dzięki praktyce, a zanika w przypadku jej braku. Podczas gdy większość studentów jest wciąż uczona sposobami, które promują zależność od nauczyciela i sprawiają iż nie są oni odpowiednio przygotowani, aby zdobyte w szkole wiedzę i umiejętności wykorzystać w świecie pozaszkolnym, jawi się nam potrzeba organizowania kursów promujących autonomię uczących się. Uczenie strategii, w czasach gdy takie kursy są jeszcze wciąż rzadkością, może rozwijać autonomię u naszych studentów, którzy od najmłodszych lat przyzwyczajani byli do kształcenia instytucjonalnie określonego i skoncentrowanego na nauczyciela.

Bibliografia:

Dornyei, Z.
2001 Teaching and researching motivation. Harlow: Pearson Education Ltd.
Eckman, F. R. – L. Bell – D. Nelson (red.)
1984 Universals of second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
Ellis, R.
1994 The study of second language acquisition. Oxford: OUP.
Little, D.
1991 Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
O'Malley, J. M. – A. U. Chamot
1990 Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: CUP.
Oxford, R.
1989 „Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training", System 17: 235-47.
1990 Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
Rubin, J.
1987 „Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology", w: A. Wenden – J. Rubin (red.), 15-30.
Seliger, H. W.
1984 „Processing universals in second language acquisition", w: F. R. Eckman – L. Bell – D. Nelson (red.), 36-47.
Stern, H. H.
1983 Fundamental concepts of language teaching. Oxford: OUP.
Tarone, E.
1980 „Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", Language Learning 30: 417-31.
Weinstein, C. E. – R. E. Mayer
1986 „The teaching of learning strategies", w: M. C. Wittrock (red.), 315-327.
Wenden, A.
1998 Learner strategies for learner autonomy. London: Prentice Hall.
Wenden, A. – J. Rubin (red.)
1987 Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Wittrock, M. C. (red.)
1986 Handbook of research on teaching. (3rd ed.). New York: Macmillan.

Augustyn Surdyk
Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, UAM Poznań

Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta

1. Wstęp

Technika gier fabularnych stanowiąca rozwiniętą formę *role play* do postaci sfabularyzowanej charakteryzuje się dłuższym niż w przypadku techniki odgrywania ról czasem trwania zadań, elementem akcji, zwiększoną liczbą uczestników (zwanych graczami) i obecnością dodatkowej osoby prowadzącego (zwanego w tradycyjnych grach fabularnych mistrzem gry), obarczonego bardziej złożonymi od graczy funkcjami[1]. Funkcje te można podzielić na **dwa zakresy czynności**. **Pierwszy** z nich obejmuje czynności przygotowawcze prowadzące do skonstruowania scenariusza mającego być podstawą treści gry i przystąpienia do przeprowadzenia sesji (realizacji scenariusza poprzez rozegranie potocznie zwanej w tradycyjnych grach fabularnych przygody). Czynności te powinny uwzględniać:

– wstępne ustalenie **treści** przygody;
– określenie **miejsca i czasu akcji.**

Akcja najczęściej osadzona jest we współczesności, lecz z równym powodzeniem gra może toczyć się w starożytności[2] lub odległej przyszłości[3];

– określenie **charakteru gry;**

Gry, w których uczestnicy odgrywają siebie, będą miały charakter symulacji, natomiast gry, w których gracze odgrywają inne postacie, będą miały charak-

[1] Podobieństwa i różnice między technikami *role play* oraz grami fabularnymi opisano w artykule „Technika *role play* oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów".

[2] np. „Gladiatorzy" (przykład z badania).

[3] np. „Wycieczka w kosmos" (przykład z badania).

ter *role play*. Ponadto scenariusze mogą różnić się poziomem dynamiki, np. sesje w formie debaty lub dyskusji[4] będą mniej dynamiczne niż obfitujące w zmiany tempa, czasu i miejsca akcji[5];

– opracowanie **ról** poszczególnych postaci;

Przybiorą one formę kart ról zawierających mniej lub bardziej szczegółowe charakterystyki i funkcje poszczególnych bohaterów odgrywanych przez uczestników/graczy. Ich status, pozycja społeczna i rola w grze zdeterminowane są miejscem i czasem akcji. W starożytnym Rzymie będą oni gladiatorami odmawiającymi posłuszeństwa cesarzowi, na pokładzie statku kosmicznego wchodzić będą w skład ekspedycji badawczej, w innym przypadku staną się gangiem włamywaczy lub bohaterami całkowicie abstrakcyjnymi np. zwierzętami[6];

– wytyczenie **celu** przygody;
– zaprojektowanie **ról postaci/bohaterów niezależnych**;
– skonstruowanie **scenariusza właściwego**;
– przygotowanie **materiałów pomocniczych** i rekwizytów (zdjęć, ilustracji, muzyki, efektów dźwiękowych oraz innych materiałów audio i video itp.) w celu uatrakcyjnienia przebiegu scenariusza.

Drugi zakres czynności dotyczy realizacji scenariusza przy udziale i współpracy graczy. Opracowany uprzednio scenariusz w fazie realizacji zostaje wprowadzony w życie. Przebiega to w następujący sposób:

- prowadzący rozdaje uczestnikom karty ról postaci, jakie mają odegrać;
- następuje wprowadzenie w formie krótkiego opisu sytuacji, nakreślenia funkcji poszczególnych uczestników oraz wyznaczenia celu gry;
- po zapoznaniu się graczy/uczestników z rolami i wprowadzeniu rozpoczyna się faza właściwa realizacji scenariusza, w której grupa bierze aktywny udział; fazie tej towarzyszy narracja prowadzącego połączona z wprowadzaniem i odgrywaniem przez niego ról postaci niezależnych (o ile obecność takich jest przewidziana w scenariuszu) i koordynowaniem przebiegu całości akcji;
- w momencie, gdy opracowany scenariusz dobiega końca, niejednokrotnie niezależnie od tego, czy założony i przedstawiony graczom cel został osiągnięty czy nie, następuje zakończenie i ewentualna puenta.

Należy przy tym zaznaczyć, iż scenariusz jest jedynie ramowym planem wydarzeń mających mieć miejsce podczas gry i jego końcowy kształt zależy w dużej mierze od samych graczy. Niejednokrotnie oryginalne i niekonwencjonalne rozwiązania podjęte przez graczy zaskakują prowadzącego, który nie wziął owych

[4] np. „Talk show" (przykład z badania).
[5] np. „Napad na bank" (przykład z badania).
[6] np. „Folwark zwierzęcy" (przykład z badania).

możliwości pod uwagę. Mimo zaskoczenia oczekuje się wtedy od niego szybkich, spontanicznych reakcji i często wprowadzenia modyfikacji w treści i założeniach scenariusza, by dopasować pozostałą jego część do aktualnego stanu. Może on również swoim działaniem ograniczyć czy utrudnić podjęte przez graczy czynności, by nie odbiegały one od opracowanych wcześniej, przewidzianych przez niego rozwiązań, lub też by uniknąć modyfikacji i radykalnych zmian w scenariuszu. Jednakże jego działania w tym kierunku nie powinny naruszać reguł gry i przyjętych konwencji gier fabularnych. Spontaniczność i autentyczność działań uczestników gier fabularnych przy znacznym udziale własnej inwencji i wyobraźni odróżnia je od innych udramatyzowanych, alternatywnych technik komunikacyjnych, opartych w dużej mierze na memoryzacji czy odtwarzaniu gotowych ról, lub dialogów (jak np. *drama*), sprawiając, że zadania mają bardziej otwarty charakter i stają się bardziej nacechowane osobiście.

W trakcie podejmowania kroków prowadzących do skonstruowania scenariusza należy wziąć pod uwagę również inne czynniki takie, jak:

- czas przeznaczony na grę;
- warunki, w których ma się odbyć sesja;
- ilość graczy;
- rodzaj graczy, stopień zaawansowania i relacje panujące między nimi;
- cel dydaktyczny i potrzeba przygotowania pomocniczych materiałów językowych (list słówek i zwrotów, przydatnych konstrukcji, idiomów itp.).

Uwzględnienie powyższych warunkuje poziom komplikacji scenariusza, ilość wątków i wydarzeń w nim występujących, konieczność przygotowania określonej ilości ról oraz poziom trudności tematyki i związanego z nią słownictwa. Istotnym warunkiem dobrego przygotowania sali do rozegrania sesji gier fabularnych jest również rozmieszczenie stołów (np. „w podkówkę") zapewniające graczom jednakową możliwość zabrania głosu oraz umożliwiające użycie aparatury nagrywającej i odtwarzającej w celu późniejszej (auto)analizy strony językowej. W przeprowadzonym badaniu zajęcia odbywały się w laboratorium językowym wyposażonym w słuchawki, co w przypadku grup o większej liczebności umożliwiało podział na dwa zespoły, z których jeden zajmował się autoanalizą nagrań z poprzedniej sesji w czasie, gdy drugi brał udział w kolejnej grze zapisywanej na nośnikach audio za pomocą dyktafonu, przy czym zespoły nie przeszkadzały sobie nawzajem. Okazało się to być optymalnym rozwiązaniem problemu liczebności a zarazem przyczyniło się do intensyfikacji i usprawnienia zajęć z użyciem gier fabularnych.

2. Autonomizujący charakter gier fabularnych

Gry fabularne zaliczone do grupy strategii ludycznych, podobnie jak symulacje, sprzyjają autonomizacji ze względu na swój społeczny wymiar (por. Wil-

czyńska 1999: 252-253, 257). W założeniach tej techniki, celach dydaktycznych, przygotowaniu, podczas jej realizacji, a także w postawach oraz aktywności uczestniczących w niej studentów można wyróżnić niemal wszystkie elementy typowe i charakterystyczne dla autonomizacji (por. Wilczyńska 1999):

- by pomyślnie osiągnąć cel zastosowania gier fabularnych, jakim jest doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK), musi zostać spełniony warunek nawiązania **współpracy dydaktycznej**;
- spontaniczne, osobiste działania studentów łatwiej nabierają wówczas cech **autentyczności**;
- biorąc aktywny udział w zadaniach angażują oni swą **mowę wewnętrzną** (Wilczyńska 1999);
- ich działania nacechowane są **samoświadomością i samooceną**;
- podczas wypowiedzi uruchamiają się mechanizmy **autokontroli i autokorekty**, które tym samym podlegają rozwojowi;
- studenci mają możność rozwijania swojego **stylu i strategii uczenia się**;
- zadania wykonywane w ramach techniki gier fabularnych dają możliwość szerokiego wykorzystania i doskonalenia **empatii**.

Z uwagi na złożoność zagadnienia autonomizacji skupimy się na jej wybranych aspektach w kontekście zastosowania techniki gier fabularnych, z których kluczowymi dla badania były współpraca dydaktyczna oraz mechanizmy autokontroli i powiązanej z nią autokorekty.

3. Współpraca dydaktyczna i kontrakt dydaktyczny na zajęciach z użyciem techniki gier fabularnych

Przy założeniach autonomizującej, dwupodmiotowej, partnerskiej relacji dydaktycznej[7], w której role osoby nauczającej i uczącej się ulegają przeformułowaniu i zaczynają one współdziałać na innych zasadach niż w tradycyjnej – jednopodmiotowej relacji, zostaje nawiązana współpraca dydaktyczna, która ma miejsce przez cały czas trwania procesu dydaktycznego. Współpraca ta polega na uznaniu wspólnego celu, skoordynowaniu działań ukierunkowanych na obrany cel, a także dzieleniu się odpowiedzialnością za efekty tych działań. Celem takim w doskonaleniu obcojęzycznym jest m.in. budowanie kompetencji komunikacyjnej, która ze względu na swój osobisty charakter wymaga świadomego i aktywnego uczestnictwa osoby uczącej się (OU). Zadaniem osoby nauczającej (ON) jest wspomaganie i ułatwienie uczącemu się osiągnięcia tego celu poprzez stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się. Autonomizacja studenta w warunkach współpracy dydaktycznej przebiega poprzez jego upodmiotowienie, a procesy te

[7] Zagadnieniom współpracy dydaktycznej został poświęcony odrębny artykuł, patrz: Aleksandrzak et al. 2002.

przebiegają równocześnie i są wzajemnie warunkującymi się. Po spełnieniu warunków wstępnych zaistnienia współpracy dydaktycznej kolejnym jej etapem jest zawarcie przez nauczającego i uczących się kontraktu dydaktycznego o charakterze organizacyjnym. Może on obejmować większość aspektów procesu dydaktycznego takich, jak: sprawy organizacyjne, cele i treści uczenia się/nauczania, harmonogram działań, zasady i formy sprawdzania postępów oraz ewaluacji. Podstawą funkcjonowania kontraktu dydaktycznego są negocjacje. Przebiegają one na wielu płaszczyznach i, na przykładzie zajęć z wykorzystaniem gier fabularnych, mogą dotyczyć:

- przedmiotu uczenia się/nauczania;
- celów uczenia się;
- form uczenia się;
- konwencji, strony organizacyjnej, techniki i realizacji treści scenariuszy gier fabularnych;
- kryteriów oceny i samooceny;
- wzajemnych oczekiwań;
- kryteriów sukcesu; oraz
- wymogów, konwencji i kryteriów oceny egzaminu końcowego.

Po zapoznaniu studentów z przedmiotem nauczania, zaproponowaniu przez ON konwencji zajęć i wprowadzeniu w zagadnienia autonomizacji w każdym z etapów badania nauczający zainicjował działania zmierzające do nawiązania współpracy dydaktycznej. Począwszy od zapoznania się ze studentami, przedstawienia się i rozmowy o sobie i własnych zainteresowaniach oraz udzielenia przez studentów odpowiedzi na pytania zawarte w Ankiecie nr 4 (dotyczące zainteresowań, sposobów spędzania czasu wolnego, literatury i filmu) przystąpiono do fazy przygotowawczej badania polegającej na przeprowadzeniu ćwiczeń typu *role play*, będących wprowadzeniem do zastosowania techniki gier fabularnych. Począwszy od tej fazy w każdym z etapów badania miały miejsce negocjacje w wymienionych wyżej zakresach.

Ad. A) Jako przedmiot uczenia się obrano język mówiony.

Ad. B) Za cel uczenia się obrano doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej poprzez rozwijanie mechanizmów autokontroli i autokorekty.

Ad. C) Formą uczenia się było uczestnictwo w zadaniach komunikacyjnych w ramach techniki gier fabularnych.

Ad. D) Studentom została pozostawiona pełna dowolność, jeśli chodzi o treść scenariuszy, charakter (przewaga symulacji lub *role play* w technice zadań), wykorzystane materiały i pomoce oraz ich realizację; a także pewna dowolność w modyfikacji mechaniki i zasad gier fabularnych (np. wprowadzanie dodatkowego prowadzącego, prowadzenie równolegle dwóch wątków scenariusza przez dwóch mistrzów gry itp.).

Ad. E) Ustalono, że kryteriami językowymi oceny i samooceny będzie poprawność w zakresie przedmiotów (auto)kontroli i (auto)korekty, którymi były następujące cechy sprawności mówienia: płynność, swoboda i naturalność wypowiedzi, wymowa, znajomość słownictwa oraz poprawność gramatyczna i stylistyczna wypowiedzi.

Ad. F) Wspomagająca rola nauczającego najbardziej uwidoczniona była podczas odbywających się cyklicznie zajęć poświęconych korekcie i omówieniu kolejnych sesji. Poza omówieniem błędów dostarczał on studentom materiałów do pracy indywidualnej w celu ich wyeliminowania. Studenci ze swej strony przygotowywali materiały pomocnicze do kolejnych sesji w postaci słownictwa i zwrotów przydatnych w realizacji scenariuszy. Nauczający przygotowywał uzupełniające materiały językowe dotyczące tematyki scenariuszy w szerszym ujęciu. Uczący się mogli liczyć na indywidualne konsultacje i pomoc nauczającego przed każdą sesją we wszystkich dotyczących jej sprawach językowych jak i organizacyjnych.

Ad. G) Zostały ustalone ogólne kryteria powodzenia sesji gier fabularnych i określone reguły ich przeprowadzania z możliwością wprowadzania pewnych innowacji[8].

Ad. H) Zasady, na których miał przebiegać egzamin końcowy, zostały uzgodnione z wyprzedzeniem. Według przyjętej konwencji podczas części egzaminu studenci w pierwszym etapie prezentowali w pierwszej osobie uprzednio przygotowaną jedną spośród czterech podanych do wyboru postaci z fotografii i dodawali komentarz opisujący jej otoczenie. W drugim i trzecim etapie natomiast przystępowali oni do egzaminu w parach (z możliwością odgrywania przez nich dowolnych ról) i prowadzili między sobą (a także z komisją) rozmowę na wybrany przez nich temat zaakceptowany przez komisję. Zabieg ten miał na celu umożliwienie studentom udziału w interakcjach między sobą, które naszym zdaniem dały szansę wykazania się większą naturalnością i swobodą wypowiedzi.

Ważnym elementem założeń badania była właściwa współpraca dydaktyczna na zajęciach. Wykładowca jak i studenci współpracowali na zasadach partnerskich i, jeśli chodzi o planowanie i organizację zajęć, mieli jednakowy wpływ na dobór tematów i tworzenie zbioru (banku) sytuacji komunikacyjnych[9]. W fazie początkowej każdego z etapów badania funkcja nauczyciela sprowadzała się do roli **przewodnika** wprowadzającego studentów w zagadnienia autonomizacji i budującego przyjazną, bezstresową, bezpieczną atmosferę. Swą postawą i działaniami sprawiał, że studenci czuli, iż mają wpływ na przebieg projektu i są jego współtwórcami. Wszystkie te zabiegi miały na celu stworzenie warunków wstęp-

[8] patrz wyżej: punkt D.

[9] Bank sytuacji komunikacyjnych powstawał przez cały czas trwania badania i zawierał zbiór sytuacji komunikacyjnych wyłonionych na podstawie rozegranych scenariuszy.

nych dla **współpracy dydaktycznej** i doprowadzenie do zawarcia **kontraktu dydaktycznego**. W kolejnych etapach nauczyciel stawał się **inicjatorem** poszczególnych ćwiczeń, których celem było przygotowanie studentów do najważniejszej części projektu – wprowadzenia gier fabularnych jako techniki. Wtedy to przewodnik przekształcał się w **obserwatora**, ewentualnie również aktywnego uczestnika *role play* lub gracza w grze fabularnej. W ten sposób osoba nauczająca była przez cały czas **badaczem** prowadzącym badania w działaniu (z ang.: *action research*)[10]. Wykładowca w trakcie kierowania i obserwacji procesu uczenia się analizował jakość tego procesu a także (niekiedy wspólnie ze studentami) przebieg i wykonanie przez studentów zadań. Oceniał on ponadto indywidualne zdolności studentów do autokontroli i sugerował im dalsze kroki w tym procesie[11]. Dowodem dobrze układającej się współpracy dydaktycznej na zajęciach była szczerość i otwartość studentów wobec osoby nauczającej i zaufanie wzajemne. Ogólna aprobata wobec osoby nauczającego, przedmiotu uczenia się, konwencji oraz techniki a także poczucie humoru i uśmiech na twarzach uczestników sesji gier fabularnych gwarantowały ich powodzenie. Aprobata studentów wobec techniki i odnotowana przez nich samych jej skuteczność znalazły potwierdzenie w ich wypowiedziach ankietowych. Ponadto do budowania i rozwijania podmiotowości studenta w badaniu z wykorzystaniem gier fabularnych przyczyniły się:

- fakt tworzenia scenariuszy i kształtowania akcji gier przez samych studentów bez ingerencji ON (choć przy możliwych konsultacjach i oferowanej pomocy ze strony ON w czynnościach przygotowawczych przed grą);
- pozostawienie studentom doboru tematów i zagadnień podejmowanych w scenariuszach zgodnie z ich własnymi przekonaniami, poglądami i zainteresowaniami;
- dobór i przygotowywanie przez studentów pomocniczych materiałów językowych przed każdą sesją (uzupełnianych przez ON);
- możliwość kształtowania mechanizmów autokontroli i autokorekty na drodze przesłuchiwania nagrań z sesji (z uzupełniającą korektą ON) oraz dokonania na ich podstawie samooceny;
- w końcu świadomy udział studentów w badaniu przebiegającym na zasadzie *action research* i wyrażanie przez nich opinii na temat skuteczności techniki, jej słabych stron i samooceny własnych postępów w kształtowaniu OKK w wywiadach kwestionariuszowych (ankietach)[12], którym poddawani byli przez cały czas trwania badania.

[10] W badaniu przyjęto porządek etapów badania w działaniu wg Burns (1999).

[11] Szczegółowego opisu badania mechanizmów autokontroli i autokorekty dostarcza artykuł Glinka i Surdyk 2002.

[12] Dotyczy Ankiet nr 2 i 3.

4. Mechanizmy autokontroli i autokorekty

W językoznawstwie stosowanym stało się już popularnym stwierdzenie, że popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się języków obcych i w tak zwanej wolnej fazie (z ang.: *free phase*) zajęć docelowo ulepsza i usprawnia, a nie wstrzymuje samego uczenia się. Występowanie błędów jest zjawiskiem całkowicie naturalnym. Niektóre z nich faktycznie mogą hamować akwizycję języka, ale większość wydaje się jedynie wskazywać na pewien jej etap. Zanikają one stopniowo wraz ze wzrostem Osobistej Kompetencji Językowej oraz/lub (w zależności od ich typu) Komunikacyjnej, wzmacniając u studentów pewność siebie.

W procesie rozwijania sprawności mówienia, rozumianym jako kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomicznego uczenia się języków obcych ważnym dla całego procesu zjawiskiem jest mechanizm autokontroli. Występowanie autokontroli rozumianej jako mechanizm wewnętrznego działania (aktywności) językowo (mowno)-myślowego człowieka, kierujący działaniem językowym (mownym), świadczy o stopniu opanowania języka – poziomie kompetencji językowej. „Może być ona realizowana w formie podświadomej lub świadomej" (Brejgina 2000: 24). Za podświadomą uznajemy taką autokontrolę, która łączy się z jednoczesnym, natychmiastowym, nawykowym dokonaniem autokorekty. Autokorektę rozumiemy jako zewnętrzny przejaw zadziałania mechanizmu autokontroli. W przypadku autokontroli świadomej autokorekta dokonywana jest po odwołaniu się do wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności zawierających się w osobistej kompetencji językowej (OKJ) (Glinka i Surdyk 2002: 274). Tym samym nie sposób mówić o innej, niż jedynie świadomej jej formie. Brak autokorekty świadczy jednocześnie o niskiej autokontroli w danym zakresie lub jej braku, a co za tym idzie niskiej wrażliwości językowej.

Do rozwoju mechanizmu autokontroli, a tym samym zwiększenia stopnia autonomizacji oraz podwyższenia poziomu OKK może przyczynić się w znacznym stopniu (auto)analiza nagrań wypowiedzi studentów z sesji gier fabularnych dokonana na drodze przesłuchań tychże nagrań. Powinna być ona wsparta korektą nauczającego, który na jej podstawie, podczas cyklicznych spotkań poświęconych stronie językowej będzie w stanie dostarczyć studentom odpowiednich materiałów ćwiczeniowych mających na celu wyeliminowanie występujących błędów. Oprócz analizy nagrań z sesji osoba nauczająca może także notować błędy wychwycone w trakcie jej trwania, będąc milczącym obserwatorem. Jest to kwestia bardzo istotna dla właściwego, niezakłóconego przebiegu gry. Studenci powinni brać udział w zadaniu i odgrywać swe role w ćwiczeniach typu *role play* lub w grach fabularnych dla siebie samych i z innymi studentami w równym stopniu zaangażowanymi. Jak wskazują wnioski z przeprowadzonych i zarejestrowanych sesji oraz wyniki ankiet, uczestnicy nabrali pewności co do tego, że

ich udział w danym scenariuszu nie zostanie zakłócony i przerwany nagle przez osobę prowadzącą w celu wprowadzenia korekty językowej, czy chociażby zwrócenia uwagi na popełniony przed chwilą błąd. Uwaga taka mogłaby okazać się bardziej szkodliwa dla zachowania tempa scenariusza, niż mogłoby się wydawać. Pociągałaby za sobą szereg niepowołanych, niekorzystnych dla dalszego przebiegu scenariusza konsekwencji, zburzyłaby jego naturalny bieg, rozpraszała studentów, wprawiła w zakłopotanie osobę, która popełniła błąd i powodowała ogólny zamęt. Dlatego też wszelkie obserwacje dotyczące zarówno strony językowej jak i zgodności z przyjętą konwencją gry osoba nauczająca powinna prowadzić w milczeniu, dyskretnie prowadząc notatki. Po przeprowadzeniu scenariusza możliwe jest natychmiastowe omówienie błędów, które wystąpiły podczas jego rozgrywania poprzez wypisanie ich na tablicy wraz z poprawnymi formami jak również poprzez zastosowanie pewnych dodatkowych ćwiczeń mających na celu ich korektę. Błędy, powody zróżnicowanego stopnia aktywności uczestników gry, jak również wrażenia studentów dotyczące przebiegu sesji mogą również zostać omówione podczas dyskusji po zakończeniu gry. Dodatkową korzyścią płynącą z takiej dyskusji jest jej pozytywny wpływ na upodmiotowienie studentów, którzy będą mieli świadomość wpływania na kształtowanie własnej kompetencji komunikacyjnej oraz możność obserwowania i oceniania swoich postępów poczynionych w tym procesie a także wyrażania swoich opinii na temat przebiegu zajęć, doboru ról, tematyki sesji, aktywności uczestników i samej techniki.

5. Podsumowanie

Obserwacje poczynione podczas trwania badania oraz analiza wypowiedzi ankietowych studentów[13] skłaniają nas do wyciągnięcia następujących wniosków dotyczących walorów i warunków zastosowania gier fabularnych jako techniki autonomizującej w dydaktyce języków obcych:

– Gry fabularne są skuteczną techniką nauczania pozwalającą na rozwijanie różnorodnych sprawności mownych języka obcego, będących komponentami osobistej kompetencji komunikacyjnej. Wśród owych sprawności znajdują się: płynność, logika, swoboda, naturalność i autentyczność wypowiedzi, wymowa, umiejętność prowadzenia dyskusji, jak również umiejętności pertraktowania, negocjowania, argumentowania, a przy właściwym doborze materiałów i dobrym przygotowaniu strony językowej także słownictwo, gramatyka i poprawność stylistyczna.

– Gry fabularne sprawdzają się najlepiej, gdy stosowane są jako ćwiczenie komunikacyjne podczas zajęć z zakresu praktycznej nauki języka obcego stanowiących równoległy moduł z innymi komponentami tego przedmiotu rozwijają-

[13] Dotyczy Ankiet nr 2 i 3.

cymi pozostałe sprawności języka (takimi jak język pisany, lub bardziej szczegółowymi, jak gramatyka, ćwiczenia leksykalne, czy też fonetyka).

– Ćwiczenia z wykorzystaniem techniki gier fabularnych powinny być przeprowadzane w możliwie małych zespołach liczących od 4 do 6 osób (por.: Siek–Piskozub 1995: 131)[14], dając przez to możliwość udziału wszystkim uczestnikom w jednakowym stopniu i nie faworyzując graczy o nieco wyższym poziomie OKK lub też z natury bardziej aktywnych (np. ekstrawertyków).

– Grupy uczestników powinny być dobierane z uwzględnieniem poziomu OKK spośród średniozaawansowanych i zaawansowanych uczących się, by mniej zaawansowani czy z natury mniej rozmowni studenci nie czuli się onieśmieleni i skrępowani w obliczu konieczności wypowiedzi w obecności ich bardziej aktywnych kolegów i koleżanek o wyższym poziomie OKK.

– Studenci zebrani w grupach powinni znać się nawzajem i powinni być wolni przynajmniej od skrajnych antypatii wobec siebie. Ma to znaczący wpływ na ich naturalność, spontaniczność, swobodę wypowiedzi oraz przedstawiania osobistych poglądów, jak również łatwość nawiązywania i prowadzenia rozmowy.

– W czasie zajęć z użyciem gier fabularnych należy zadbać o stworzenie korzystnego klimatu psychologicznego (por.: Siek-Piskozub 2001: 122)[15], który stanowi jeden z warunków wstępnych nawiązania współpracy dydaktycznej. Obowiązek ten w dużej mierze spoczywa na osobie nauczającej, natomiast zapoczątkowanie i rozwój współpracy dydaktycznej uznajemy za niezmiernie korzystny dla powodzenia techniki element dydaktyki autonomizującej.

– Sesje nie powinny trwać zbyt długo (por.: Siek-Piskozub 1995: 125)[16], optymalnie powinny trwać do 30 minut (daje to możliwość przeprowadzenia dwóch sesji podczas jednych zajęć z udziałem tego samego lub różnych prowadzących), by umożliwić każdorazowo krótką dyskusję nad ich przebiegiem i stroną językową po ich zakończeniu.

– Scenariusze nie powinny zawierać zbyt szczegółowej, skomplikowanej i wielowątkowej akcji, gdyż mnogość wydarzeń najczęściej wpływa na skrócenie czasu wypowiedzi uczestników lub ograniczenie ich do podejmowania decyzji w postaci krótkich, prostych sformułowań, a w efekcie na wrażenie sporadyczności okazji do wypowiedzi i obniżenie poziomu językowego gry (choć ma to niewątpliwie pozytywny wpływ na aktywność prowadzącego).

– Tematyka scenariuszy powinna być dostosowana do zainteresowań, gustów i potrzeb uczących się, tzn. scenariusze powinny poruszać tematy bliskie uczestnikom, jak również mniej lub bardziej abstrakcyjne, zachęcać do aktyw-

[14] Potwierdza to wyniki innych badań cytowanych przez Siek-Piskozub.
[15] Stanowi to również warunek wiarygodności otrzymanych wyników badań.
[16] Potwierdza to wyniki innych badań.

nego udziału swą problematyką, wzbudzać kontrowersję, zawierać elementy humorystyczne, dawać możliwość zastosowania konkretnych zakresów słownictwa (w tym również specjalistycznego, potocznego a także form fatycznych) i wykazania się elokwencją, erudycją oraz zdolnościami aktorskimi i poczuciem humoru.

– Scenariusz poza ciekawą i atrakcyjną dla uczestników tematyką i fabułą powinien posiadać sprecyzowany cel gry.

– Scenariusz i gra oraz materiały pomocnicze (w tym także językowe) każdorazowo powinny być skrupulatnie przygotowane przez osobę uczącą się pełniącą rolę prowadzącego grę mistrza gry przy współpracy z osobą nauczającą na drodze konsultacji.

– Role, podobnie jak tematyka, powinny odpowiadać gustom, preferencjom i temperamentowi uczestników, a sposób ich przydzielania powinien zostać uzgodniony przed grą.

– Prowadzący powinien wykazać się dobrą znajomością podjętej tematyki, umiejętnością koordynacji działań uczestników gry oraz dbałością o sprawne i ciekawe przeprowadzenie sesji.

– Podczas cyklicznych zajęć poświęconych omówieniu występujących błędów wyłonionych w trakcie (auto)analizy nagrań z sesji więcej czasu należy przeznaczyć na ćwiczenia korekcyjne (gramatyczne, leksykalne, fonetyczne i inne). Ćwiczenia z wybranych zakresów znajomości języka obcego mogą również mieć miejsce na odrębnych zajęciach prowadzonych przez inne osoby nauczające (np. na zajęciach fakultatywnych z zakresu gramatyki korekcyjnej, fonetyki i innych), co można osiągnąć poprzez koordynację tematyki zajęć. Zajęciami fakultatywnymi mogą być objęci wszyscy studenci, lub też po konsultacjach z ON poszczególni z nich powinni zostać skierowani na odpowiednie zajęcia fakultatywne.

– Nakreślone w artykule wybrane aspekty autonomizujących walorów nowatorskiej techniki gier fabularnych pozwalają sądzić, iż zastosowanie jej w glottodydaktyce stwarza możliwości obrania licznych kierunków dalszych badań, w tym zwłaszcza przeprowadzanych na zasadzie badań w działaniu. Mogą się one przyczynić do zgłębienia zjawisk, zachowań, strategii i postaw towarzyszących procesowi uczenia się/nauczania w warunkach (pół)autonomicznych oraz pozwalają przyjrzeć się im z nowej perspektywy.

Bibliografia:

Aleksandrzak, M. – I. Gajewska-Głodek – A. Nowicka – A. Surdyk
2002 „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy", w: W. Wilczyńska (red.) 2002a, 85-107.

Brejgina, M. E.
2000 „O samokontrole w obučenii inostrannomu jazyku", Inostrannyje Jazyki w Szkole 1: 22-28; 2: 10-15.

Burns, A.
1999 Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: CUP
Glinka, M. – A. Surdyk
2002 „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych”, w: W. Wilczyńska (red.) 2002a, 257 - 271.
Siek–Piskozub, T.
1995 Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2001 Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Surdyk, A.
2002 „Technika *Role Play* oraz Gry Fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów”, w: W. Wilczyńska (red.) 2002b, 121 – 136.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
Wilczyńska, W. (red.)
2002a Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
2002b Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

PRAKTYCZNY WYMIAR AUTONOMII

Alina Gmur
Liceum Ogólnokształcące w Gilowicach

Rozwijanie autonomii uczniowskiej w liceum

1. Wstęp

Autonomia, w myśl słownikowej definicji, to prawo do samodzielnego rozstrzygania spraw, to samodzielność i niezależność. Zatem o autonomii ucznia będziemy mówić wówczas, kiedy będzie on chciał i będzie w stanie wziąć odpowiedzialność za swoją naukę w sposób niezależny (Holec 1981: 45). Samodzielnie będzie dostrzegał i ustanawiał cele, do których będzie dążył. Będzie w stanie wybierać metody uczenia się, materiały, które mu w tym pomogą i zadania. Będzie wiedział jak określić kryteria oceny swoich postępów i czerpać z tej oceny wiedzę na przyszłość.

Autonomia nie jest jednak synonimem uczenia się bez obecności i pomocy nauczyciela, tak jak nie jest pozostawieniem ucznia sam na sam ze swoimi problemami. Celem jest zmiana relacji nauczyciel – uczeń, a nie wykluczenie jednej ze stron z procesu uczenia się i nauczania. Nauczyciel ma stać się przewodnikiem ucznia, ten zaś ma aktywnie i świadomie uczestniczyć w całym procesie uczenia się.

W kontekście życia klasy, autonomia ucznia oznacza przemieszczenie nacisku z generowanego przez nauczyciela procesu nauczania na generowany przez ucznia proces uczenia się. Nie jest to jednakże radykalna zmiana. Chodzi o uwzględnienie obu ról w procesie kształcenia. Zarówno nauczyciel jak i uczeń wnoszą do klasy wiedzę dotyczącą czego i jak się uczyć. Należy korzystać z wiedzy obu tych stron po to, by rozwinąć autonomię w klasie. To nie tylko nauczyciel będzie planował proces nauczania, tak jak i nie tylko on sam będzie oceniał postę-

py w nauce swoich uczniów. Także uczniowie będą brali udział w organizowaniu materiału do zajęć. Wspólnie, wraz z nauczycielem, będą starali się odpowiadać na pytania: „Co robimy?", „Dlaczego to robimy?", „Jak to robimy?" i wreszcie „Jakie są tego rezultaty?". W ten sposób uczniowie nie tylko opanują partię materiału z danego przedmiotu, ale także posiądą wiedzę na swój temat, poznają swoje własne dobre i złe strony, nauczą się jak samodzielnie dokonywać wyboru tak, aby osiągnąć jak największe korzyści.

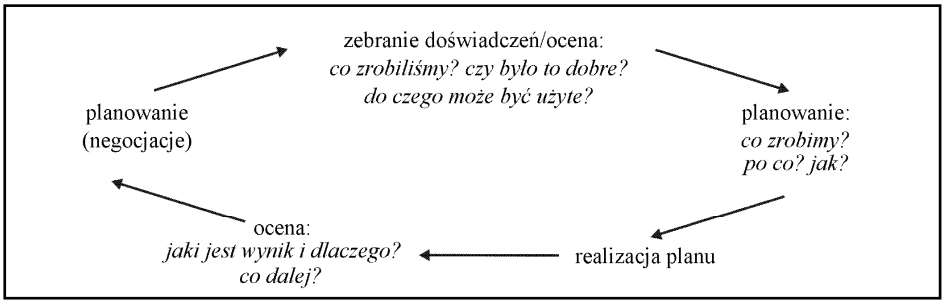
2. Kontrakt

Jak doprowadzić do sytuacji, w której uczeń będzie potrafił sam ustalić czego, jak i dlaczego chce się nauczyć? Zaryzykujmy stwierdzenie, że umiejętności samodzielnego dokonywania wyborów także należy uczyć. W autonomicznej klasie, bardzo ważny jest dostęp do informacji. Uczniowie potrzebują wiedzy na temat tego, jak działa cały mechanizm. Potrzebują wielu rozmów, możliwości zadawania pytań, odpowiadania na nie samodzielnie, lub uzyskiwania odpowiedzi od innych, włączając nauczyciela. Metodą prób i błędów muszą sami pojąć ideę niezależności, autonomii. Środowisko autonomicznej klasy, z nauczycielem w roli doradcy i przewodnika, ma ich do tego celu przybliżyć. W takiej klasie pierwsze zajęcia każdego rozpoczynanego kursu (roku szkolnego, semestru, etc.) poświęca się na przygotowanie wspólnego planu, rozkładu materiału, wspólnych kryteriów i systemu oceniania. Propozycje wszystkich, uczniów i nauczyciela, są szczegółowo omawiane. Prowadzone są negocjacje, w wyniku których powstaje rodzaj kontraktu, zawierającego, podpisane przez wszystkich, zobowiązania dotyczące wspólnej pracy. Obowiązuje on obie strony w ciągu całego kursu. Sprawiedliwe realizowanie poszczególnych jego punktów pomaga wypracować atmosferę współpracy, poszanowania stron i wzajemnej życzliwości. Nikt nie powinien czuć się pokrzywdzony stosując się do zasad wspólnie ustalonych.

Kontrakt obejmuje jedynie samo zachowanie na zajęciach, podejście do procesu uczenia się, tworzenie atmosfery, nie zaś sam zakres materiału, który należy opracować. Zakres materiału podany jest szczegółowo w Informatorze Maturalnym, z którym uczniowie zapoznają się na następnych zajęciach; analizują go, zastanawiają się nad obecnym poziomem swojej wiedzy i planują pracę, jaką muszą wykonać, aby osiągnąć postawiony sobie cel. Swoje notatki ze spostrzeżeniami po analizie wymagań programowych uczniowie wkładają wraz z podpisanym przez siebie kontraktem i opracowanymi na zajęciach kryteriami oceniania do *portfolio*.

Na podstawie zgromadzonego przez cały kurs doświadczenia, z przeżytych sukcesów i porażek będzie można wyciągnąć wnioski i renegocjować kontrakt rozpoczynając następny etap. W ten sposób tworzy się zamknięty cykl (Dam 1994: 506):

Rysunek 1: Kontrakt między nauczycielem a uczniami (Dam 1994: 506)



Uczniowie mający do czynienia z takim sposobem planowania i realizowania celów będą w stanie odpowiadać nie tylko na pytanie: „Co robię?", ale też: „Dlaczego?" i „Jakie korzyści mi to przynosi?". Będą potrafili stawiać przed sobą wyzwania i oceniać swoje osiągnięcia.

3. Rola nauczyciela

Żaden program nauczania nie jest w stanie pomieścić całej wiedzy, jaką chcielibyśmy przekazać młodym ludziom; my nie jesteśmy w stanie nauczyć ich wszystkiego co mogło by im być potrzebne w ich dorosłym życiu. Możemy jednak pomóc im zrozumieć samych siebie, pokazać jak się uczyć samemu, jak samemu zdobywać wiedzę. Ważnym jest przekazać im umiejętność korzystania z własnego potencjału, z własnych zdolności, których muszą stać się świadomymi.

Od czego zaczyna nauczyciel w autonomicznej klasie? Od zapoznania uczniów ze sposobami, strategiami uczenia się. Wprowadza ćwiczenia i zadania, które pozwolą uświadomić sobie uczącym się czego, jak i dlaczego chcą się nauczyć. Oto kilka z takich posunięć (ang. *learner training activities*) (Pulverness 2000: 29):

- Wyrazistość – jasne określenie celów i dążeń; przedstawia się uczącym się co będą robić i dlaczego. Nauczyciel dzieli się swoim doświadczeniem, „zdradzając sztuczki" z jakich można korzystać w przyswajaniu wiedzy.
- Podstawowe umiejętności organizowania posiadanej wiedzy – od najniższych poziomów zaawansowania należy uświadamiać rolę prowadzenia notatek w portfolio. Rozwinie to w przyszłości samodzielność w procesie uczenia się.
- Różnorodność zajęć – uczący się mają możliwość prowadzenia samodzielnie lekcji różnego typu i rodzaju. Stwarza im to okazję poznania różnorodnych metod uczenia się i odnalezienia takiej, która odpowiada im najbardziej.
- Duży wybór ćwiczeń i zachowań – oferując uczącym się różne opcje dotyczące samych ćwiczeń, ale także sposobu ich wykonywania (indywidual-

ne, w parach, w grupach), stwarza się im możliwość dokonywania samodzielnego wyboru.
- Samodoskonalenie – uczący się mają ciągle szansę poprawiania swojej własnej pracy. Daje im to poczucie kontroli i kreowania uczenia się.
- Informacja zwrotna – nauczyciel bardzo często, w ramach kierowania procesem uczenia się, układa proste kwestionariusze z pytaniami dotyczącymi postępów w nauce, potrzeb uczących się, ich preferencji i reakcji. To obie strony muszą być świadome zachodzących zmian i obie strony muszą otrzymywać informację zwrotną czyli *feedback*. Pytania w kwestionariuszu, ich złożoność, zależą od poziomu, jaki reprezentują uczący się, w początkowych okresach mogą być stawiane w ojczystym języku.

Jak widać, rola nauczyciela polega na ciągłym doradzaniu, motywowaniu, naprowadzaniu na właściwą drogę, wzmacnianiu poczucia niezależności uczących się. Takie działania przynoszą sukcesy w postaci zainteresowania przedmiotem, zaangażowania, współpracy, akceptacji, poczucia pewności siebie uczących się. Nauczyciel nie ma już do czynienia z biernym słuchaczem, ale pracuje z aktywnym w procesie kształcenia partnerem, skorym do dyskusji, negocjowania i brania na siebie odpowiedzialności za własny rozwój.

4. Praca w grupach

Wspomniano już, iż uczeń w klasie autonomicznej jest na równi z nauczycielem odpowiedzialny za przebieg procesu nauczania. Nie skupia się jednak tylko na własnych postępach, ale na postępach swoich kolegów, z którymi współpracuje. Uczy się w ten sposób pracy w grupie, uczy się pomagać innym w opanowaniu materiału, ale także prosić innych o pomoc. Uświadamia sobie, że tak jak różni mogą być ludzie, różne jest tempo uczenia się, różne są sposoby pozyskiwania wiedzy i różne sposoby jej wykorzystywania. Uczy się wiele o swoich możliwościach, odkrywa własne talenty, a także otwiera się na współpracę i pomysły innych. Wreszcie, uczy się tolerancji.

Autonomia ucznia prowadzi do fizycznych zmian w środowisku klasy. To nie tylko nauczyciel zmienia swoją pozycję i opuszcza miejsce za biurkiem pod tablicą, ale także uczniowie nie pracują już samodzielnie przy swoich stolikach. Nie siedzą już sami, w parach, czy w, popularnym ostatnio, półokręgu. W klasie autonomicznej uczenie odbywa się w różnorodnych grupach. Uczniowie mają wtedy możliwość nie tylko takie grupy formować, ale przyłączać się do nich, kierując się własnym sądem, wybierając zadanie odpowiadające ich zainteresowaniom i potrzebom. Mogą zatem pracować w taki sposób, jaki przynosi im największe korzyści w przyswajaniu języka obcego – pisząc, czytając, odgrywając napisane przez siebie scenki (pracują z tekstem, piszą sztukę teatralną, układają test, produkują program telewizyjny, etc.) (Dam 1994: 510). W pracy pomagać sobie będą

nawzajem, ale korzystać też będą z pomocy nauczyciela oraz dostępnych materiałów: słowników, gazet, podręczników, książek itp.

Już na początku tej pracy uczniowie muszą sobie zadać kilka pytań i znaleźć na nie odpowiedzi. A mianowicie(Dam 1994: 510):

– W czym chcę być lepszy? Dlaczego?
– Co chcę robić? Dlaczego?
– Z kim chcę pracować? Dlaczego?

W ten sposób rozwijają własną świadomość przyswajania wiedzy od momentu rozpoczęcia pracy.

W trakcie trwania zajęć, współpracując ze sobą, samodzielnie odkrywają swoje słabe i mocne strony. Wiedzą już z podpisanego wcześniej kontraktu, że błędy podczas mówienia obcym językiem są rzeczą naturalną, że to powielanie ich może stanowić problem, na dodatek nie są za każdą odpowiedź oceniani ani przez nauczyciela, ani przez lepszych uczniów, zatem zabieranie głosu w grupie nie jest już tak stresującym wydarzeniem. Rozmowy w grupach toczą się więc w nauczanym języku, ukazując uczącym się co ciągle sprawia im kłopoty, a gdzie już ich znajomość języka jest zadowalająca. Mają okazję sami oceniać siebie podczas swoich wypowiedzi, nie poddając się opinii innych. Kształtują w sobie w ten sposób umiejętność samooceny, która pozwoli im stawiać przed sobą ciągle nowe cele, która motywować ich będzie w dalszej pracy i którą wykorzystają później w swoim dorosłym życiu.

Uczący się mogą na każdych zajęciach dobierać się w grupy, a tym samym na każdych zajęciach pracować z kim innym i nad innym problemem. Jednak muszą kierować się obowiązującymi ich regułami, prawami i obowiązkami ujętymi w kontrakcie. Zobowiązani są zatem do współpracy w życzliwej atmosferze tak, by mogli się nawzajem od siebie uczyć, by nie zakłócali pracy innym i tolerowali swoje poglądy, pomysły i styl oraz tempo pracy. Na mocy kontraktu muszą też „dać z siebie wszystko", by osiągnąć jak najlepszy na swoje możliwości rezultat. A owoce swojej pracy oceniają sami. Potrafią to robić i jest to prawdopodobnie największy ich sukces.

5. Portfolio

Uczący się prowadzą pełną dokumentację swoich postępów w nauce w teczce zwanej *portfolio*. Gromadzą tam materiały opracowywane na zajęciach, samodzielnie przygotowywane teksty, ćwiczenia, notatki do prowadzonych w grupach czy w pojedynkę projektów, prezentacji, prac semestralnych, sprawdziany, wypracowania itp. Jednak to co bardzo istotne w *portfolio*, to komentarze do lekcji, do sposobu pracy, analiza własnych postępów, osiąganych umiejętności, samoocena. Znajdą się tam więc komentarze dłuższe (cytowane materiały pochodzą z zajęć języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Gilowicach):

„Dzisiaj przygotowywaliśmy się z Hanią, Gabrysiem i Martą do prezentacji 'Danger'. Boję się, że nie zdążymy nakręcić tego filmu porządnie. Mamy duże kłopoty z wymówieniem tych wszystkich słów, które Hania wyszperała w słowniku (...)"

Ale czasem wystarczy tylko kilka słów, zdarza się, że niekoniecznie na temat:

– „Dalej porównujemy użycie różnych okresów warunkowych. Tak, wiem: CONDITIONALS!!!"
– „Nie umiem się skupić! Za godzinę sprawdzian z gegry!"

To, znowu podkreślmy, samodzielny wybór uczącego się, co zdecyduje się zapisać w komentarzu do zajęć pod konkretną datą. Będzie to jego osobista informacja o postępach w procesie uczenia się. Będzie to także materiał wykorzystany przy sporządzaniu informacji zwrotnej (*feedback*) dla nauczyciela.

6. Testy sprawdzające

Uczący się dokonuje też samodzielnie oceny swoich postępów w czasie całego kursu. Testy sprawdzające budowane są wspólnie. Uczniowie, pracując w małych grupach, układają samodzielnie początkowo tylko poszczególne ćwiczenia, które miałyby sprawdzać poziom opanowania danego zakresu materiału. W zależności od testu mogą to być ćwiczenia gramatyczne, leksykalne, sprawdzające umiejętności pracy z tekstem, pisania wypracowań itp. Uczniowie, po ułożeniu zadań, wymieniają się nimi, rozwiązując je, a następnie, tłumacząc ewentualne błędy, oceniają się wzajemnie. W następnym etapie uczniowie mogą już układać całe testy, którymi później wymieniają się, które sobie nawzajem lub wspólnie sprawdzają i poprawiają. Oczywiście reguły budowania takich testów, kryteria ocen i podejście do problemu rozwiązywania i oceniania testów, są także określone w kontrakcie. Jest to prawdopodobnie największy sprawdzian dla nauczyciela – obdarzyć swoich uczniów tak wielkim zaufaniem, by pozwolić im się samodzielnie testować i oceniać, a następnie wykorzystać te oceny w wystawianiu oceny końcowej. Uczący się, budując samodzielnie testy, mają świadomość posiadanej wiedzy lub też nieopanowania jakiejś partii materiału, potrafią też dojrzalej oceniać efekty swojej pracy, swoje wyniki. I tak, na początku udzielają jeszcze bardzo „formalnych" ocen, pisząc w informacji zwrotnej po teście:

– „Myślę, że nie poszło mi najlepiej, ale to chyba nie będzie jedynka!"
– „Nie poszło mi dobrze zadanie piąte".
– „Nie powiem, że to pięć, żeby nie zapeszyć!"

Jednak po kilku takich sprawdzianach pojawiają się dużo obszerniejsze opisy. Ocena przestaje być cyfrą, a zostaje wyrażona słowami. Ćwiczenie to już teraz nie kolejna łamigłówka, ale nazwany fachowym słownictwem problem gramatyczny czy leksykalny. I tak czytamy:

– „Myślę, że napisałam dobrze. Jestem zadowolona, że wreszcie rozumiem różnicę między perfektem a prostym przeszłym! Szkoda tylko, że słówka

były ciężkie, definicje były zagmatwane i nie umiałam się do końca połapać czy na pewno o to chodzi (...)"
- „Najwięcej kłopotu sprawiło mi to zadanie z przyimkami!"
- „Właściwie to okazało się, że nauczyłam się czasowników frazalnych układając ćwiczenia ... dziwne (...)"
- „Jest świetnie, ale to dlatego, że nie miałem żadnego kłopotu na lekcjach, już na powtórzeniu wiedziałem, że wszystko rozumiem i nie dam się zaskoczyć żadnym modalem! No, ale ja w ogóle jestem cool (...)"

Jak widać, uczniowie piszą już przede wszystkim o swoich odczuciach, o swoich sukcesach i porażkach. Zapominają gdzieś o wizji „strasznego" nauczyciela, obdzielającego wszystkich złymi ocenami. To lepsze samopoczucie wpływa na dobrą atmosferę współpracy, ale też ma olbrzymie znaczenie w motywowaniu. Po każdym tego rodzaju przeprowadzonym teście, uczący się w grupach poprawiają błędy w swoich pracach, konsultują się, uczą się nawzajem, pomagają sobie. W ten sposób sami potrafią trzeźwo ocenić własne postępy, ale także i dojrzeć niedociągnięcia i luki. Kiedy dochodzą do tego sami, dużo łatwiej jest ich później nakłonić do uzupełniania braków. W następnych etapach nie potrzebują już nawet doradcy, samodzielnie nadrabiają materiał.

W autonomicznej klasie nie tylko test sprawdza poziom posiadanej wiedzy. Są to też ustne prezentacje, które wykształcą również umiejętność przedstawiania tekstu przed większą grupą bez nadmiernej tremy i umiejętność kontrolowania stresu. Uczniowie później piszą:

- „W mojej prezentacji podobało mi się to, że w porównaniu z moimi wcześniejszymi projektami tekst miałem dobrze opanowany".
- „Prawdopodobnie nie mówiłam wyraźnie, bo nie do końca wiedziałam jak wymówić trudniejsze słowa (...)"
- „Używałam różnorodnych struktur gramatycznych: czasów przeszłych i zaprzeszłych, mowy zależnej i trybów warunkowych".

Alternatywą dla sprawdzianu mogą również być filmy, prace semestralne (np. słownik słów, które uczący się poznają poza lekcjami), wspólnie redagowane gazety (np. „brukowiec" omawiający współczesną kulturę młodzieżową) itp. Dużo pomysłów, dużo własnych wyborów, dużo energii poświęconej przyswajaniu w ten sposób języka obcego, dużo informacji o młodzieży dla nauczyciela. Najistotniejsze jest jednak wspólne uzgodnienie kontraktu i kryteriów oceniania, tak, by od początku do końca, wszyscy wiedzieli jaki jest cel oraz jak go osiągnąć.

7. Podsumowanie

Autonomiczny uczeń to taki, który świadomy jest procesu nauczania, jaki zachodzi. Świadomy jest też sposobów, strategii, jakie mu w nauce pomagają. Rozumie swoje własne potrzeby i zna swoje możliwości. Potrafi dokonywać wy-

borów i podejmować decyzje. Wie, że błędy, jakie popełnia nie ściągną na niego kary, ale, że gdy je wykorzysta, będzie mógł i z nich nauczyć się czegoś. I wreszcie, wie, że zawsze może mieć własne zdanie i może go bronić nawet jeżeli klucz w podręczniku czy nauczyciel mówią inaczej. (Chojnacka 2000: 26)

Być może czytelnikowi taka wizja wyda się zbyt doskonała, aby była możliwa do osiągnięcia, ale prowadzone badania nad autonomią ucznia dowodzą jej prawdziwości. Utworzona pod patronatem Międzynarodowego Związku Nauczycieli Języka Angielskiego (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language, IATEFL*) grupa zajmująca się autonomią ucznia – *Teacher Development and Autonomous Learning Special Interest Group* – publikuje sprawozdania nauczycieli prowadzących zajęcia z wykorzystaniem autonomii uczenia się, które ukazują efektywność oraz skuteczność prowadzonych w ten sposób zajęć.

W Liceum Ogólnokształcącym w Gilowicach (wieś w gminie Miedźna) w latach 1999-2002 na zajęciach z młodzieżą z jednego rocznika wprowadzano omówione powyżej elementy autonomii uczenia się. Były to w szczególności praca w grupach zajmujących się różnymi zagadnieniami, samoocena, różnorodne formy testowania (samodzielnie przygotowywane przez uczących się testy, ustne prezentacje, projekty grupowe, prace semestralne itp.) uzgadniane wspólnie przez nauczyciela i uczniów, ewaluacja własnych postępów w nauce oraz prowadzenie *portfolio*. Efektywność tak prowadzonych lekcji języka angielskiego zmierzył zewnętrzny próbny egzamin maturalny przeprowadzony przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Jaworznie we wrześniu 2001r. Średni wynik wszystkich 47 maturzystów wyniósł nieco powyżej 73%. Wszyscy osiągnęli powyżej 40% pozytywnych odpowiedzi, a co za tym idzie, dopuszczeni byliby do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Szesnaście osób (co stanowi 34% badanej grupy) uzyskało wynik 80% i wyższy. Wyciągnąć zatem można wniosek, iż autonomia uczenia się „zdaje egzamin" w szkole średniej i można jej elementy swobodnie wprowadzać, nie obawiając się o realizację obowiązującego w liceum zakresu materiału czy o oceny cząstkowe i końcoworoczne.

Bibliografia:

Chojnacka, E.
2000 „Raising self-awareness in advanced learners practising listening comprehension", Newsletter of the IATEFL Poland Learner Independence SIG 2000/3. (http://www.iatefl.org.pl/tdal/news.html)

Dam, L.
1994 „How do we recognize an autonomous classroom?", Die Neueren Sprachen 5: 503-527.

Holec, H.
1981 Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon.

Pulverness, A.
2000 „Just how long can you go?", Newsletter of the IATEFL PL Learner Independence SIG 2000/3. (http://www.iatefl.org.pl/tdal/news.html)

Elżbieta Stępniewska-Dworak
Zakład Neofilologii, Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Wykorzystanie słowników na lekcjach języka obcego a samodzielna praca ucznia

1. Autonomia a wiek ucznia

Autonomia ucznia w toku procesu opanowywania języka obcego oznacza umiejętność samodzielnej pracy zarówno w klasie, jak i poza nią bez bezpośredniego nadzoru i pomocy nauczyciela. Trudno jest osiągnąć taką sytuację w młodszych klasach szkoły podstawowej, gdyż uczniowie odczuwają potrzebę oparcia się na kimś i całkowitego mu zaufania.

Najpierw są to rodzice, w początkowych klasach szkoły podstawowej jeden nauczyciel od wszystkich przedmiotów. Samodzielność nie tylko w życiu codziennym, ale i w klasie szkolnej przychodzi z wiekiem. Z uwagi na fakt, że nauczanie języka obcego nie jest jeszcze powszechne w młodszych klasach szkoły podstawowej, uczeń kończący szkołę podstawową i zaczynający gimnazjum nie jest jeszcze przygotowany do samodzielnej pracy nad językiem, a także nie ma żadnego doświadczenia w tym zakresie.

2. Jak nauczać słownictwa?

Dobrze znane powiedzenie mówi: *Give a man a fish and you feed him for a day, teach him how to fish and you feed him for life. (Daj komuś rybę dasz mu jeść na jeden dzień, naucz kogoś jak łowić, dasz mu jeść na całe życie).* Odnosząc te słowa do nauczania w klasie szkolnej można stwierdzić, że nauczyciel podając uczniowi znaczenie interesującego go słowa zaspakaja jego ciekawość w danym momencie, jeżeli pokaże mu jak odnaleźć dane słowo na przykład w słowniku, wyposaży go w istotne narzędzie na całe życie.

Opierając się na powyższych słowach można wyciągnąć wniosek, że na pewnym etapie edukacyjnym zamiast tradycyjnego nauczania uczniów należy

pozwolić im na samodzielne uczenie się, przeprowadzając w tym celu stosowny trening autonomii. Jaka więc powinna być rola nauczyciela w tym procesie? Czy pozwolenie uczniom na samodzielność w zdobywaniu wiedzy doprowadzi do zastąpienia nauczyciela tzw. centrami samokształceniowymi (*self-access centres*) czyli miejscami, w których uczniowie mogą prowadzić własne poszukiwania, korzystając z dostępnych źródeł, gromadzić wiedzę i informacje bądź też laboratoriami komputerowymi? Czy uczeń pozostający pod stałą kontrolą nauczyciela może odkryć sens autonomii i wziąć odpowiedzialność za czynione postępy w nauce?

2. Rola nauczyciela w pracy nad słownictwem

Wydaje się, że właśnie uczenie się słownictwa wymaga od ucznia najwięcej samodzielności. Jest to bowiem proces indywidualny, przebiegający we własnym tempie, z wykorzystaniem wielu technik prezentowania, zapamiętywania i utrwalania określonych jednostek leksykalnych. Przebiega on w klasie szkolnej w tradycyjny sposób w trzech zasadniczych etapach obejmujących:

- wprowadzenie nowego słownictwa;
- utrwalenie nowego słownictwa;
- powtarzanie i utrwalanie słownictwa wcześniej opanowanego.

Bowen i Marks (1994: 92) stawiają pytanie: „Jakim nauczycielem słownictwa jesteś?" Na to pytanie odpowiadają nauczyciele głownie z krajów europejskich. Odpowiedzi są krótkie i raczej do przewidzenia aczkolwiek warte przedstawienia:

Nauczyciel z Niemiec: Zawsze staram się prezentować nowe słownictwo na każdej lekcji. Uważam, że uczniowie oczekują tego ode mnie.

Nauczyciel z Niemiec: Daję uczniom tłumaczenie każdego nowego słowa. Jest im to potrzebne do zapisania w zeszytach.

Nauczyciel z USA: Zawsze prezentuję słownictwo w kontekście, kiedykolwiek to możliwe.

Nauczyciel z Belgii: staram się prezentować słownictwo razem z kolokacjami, myślę, że zwiększy to szanse moich uczniów na użycie słownictwa w sposób poprawny.

Nauczyciel z Czech: Zawsze prezentuję uczniom związki pomiędzy poszczególnymi jednostkami leksykalnymi, takimi jak antonimy i synonimy. Wydaje się, że uczniowie to doceniają.

Nauczyciel z Niemiec: Myślę, że przyrostki i przedrostki są bardzo ważne, więc spędzamy dużo czasu pracując nad słowotwórstwem.

Nauczyciel z Niemiec: Jeżeli używam tekstu na lekcji, zawsze skupiam się nad słownictwem w nim zawartym. Myślę, że teksty są wspaniałym źródłem do wprowadzenia, powtarzania i utrwalania słownictwa.

Nauczyciel ze Słowacji: Staram się zachęcić uczniów do stawania się bardziej niezależnymi poprzez domyślanie się nieznanych słów.

Nauczyciel z UK: Zachęcam uczniów do korzystania ze słowników tak często jak to możliwe. Sądzę, że to naprawdę pomaga w rozwijaniu słownictwa i może sprawić, że uczniowie zyskają więcej autonomii w uczeniu się.

Nauczyciel z UK: Spędzam dużo czasu dając uczniom rady jak mają pracować nad słownictwem w wolnym czasie.

Z przytoczonych wypowiedzi tylko trzy ostatnie najbardziej odpowiadają kształtowaniu zachowań autonomicznych. Zadaniem nauczyciela jest, więc pomóc uczniom zrozumieć materiał leksykalny i zapamiętać go oraz stworzyć im sytuacje, w których będą mogli czynnie wykorzystać opanowany materiał, a także wskazać samodzielną drogę dochodzenia do wiedzy.

3. Praca ze słownikiem na różnych etapach nauczania słownictwa

Pierwszy z etapów wprowadzania nowego słownictwa, obejmujący prezentację nowych jednostek leksykalnych może przebiegać na różne sposoby w zależności od poziomu zaawansowania uczniów i w zależności od rodzaju wyrazów, które mają być w trakcie danej jednostki lekcyjnej zaprezentowane.

Komorowska (1999) prezentując sposoby przedstawiania nowej leksyki zakłada, że to nauczyciel dokonuje wprowadzenia, przybliżając uczniom znaczenie, funkcje i zastosowanie nowych wyrazów. Można jednak oczekiwać, że uczeń korzystając z tych samych sposobów przy pomocy słowników samodzielnie zapozna się z nowym zasobem słów, a tym samym stanie się współodpowiedzialnym za proces uczenia się języka i jednocześnie współtwórcą swojego sukcesu.

Umiejętne wykorzystanie słowników może w prosty sposób zastąpić wyjaśnienia nauczyciela zwłaszcza, że, jak zauważono w wielu źródłach, w znacznej liczbie przypadków ograniczają się one do podania odpowiednika danego słowa w języku ojczystym. O tym sposobie prezentacji słownictwa, tzw. polskim odpowiedniku, Komorowska (1999) pisze, że to brak wprawy i pewne wygodnictwo leżą u źródeł stałego tłumaczenia wprowadzanych wyrazów na język polski. Stosowanie tłumaczeń uzależnia ucznia od stałej obecności nauczyciela lub słownika dwujęzycznego, co w efekcie może przynieść w przyszłości negatywne skutki. Komorowska (1999) pisze, że może to prowadzić do „traktowania języka obcego przez ucznia, tak jakby był dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego, co prowadzi do setek leksykalnych i gramatycznych błędów interferencyjnych". Jest to więc oczywiste wygodnictwo zarówno ze strony nauczyciela jak i ucznia.

By uniknąć tej wielokrotnie powtarzanej sytuacji wystarczy przeprowadzić trening przygotowujący uczniów do pracy z różnymi rodzajami słowników i odsyłać ich do tego łatwo dostępnego źródła informacji. Na trening autonomii w tym zakresie nigdy nie jest zbyt wcześnie, ponieważ tradycyjny sposób prezentacji słownictwa nazwany przez Komorowską „pokazanie obrazka" odpowiada tech-

nice stosowanej w słowniczkach obrazkowych lub ilustrowanych. Nadaje się on do prezentacji tych wszystkich jednostek leksykalnych, które dają się przedstawić wizualnie, ale których nie ma w klasie i trudno je do niej przynieść. Nadaje się też do prezentacji nowych czasowników na obrazkach przedstawiających czynności. Ten sposób prezentacji słownictwa może z łatwością trafić nawet do najmłodszych, a także uczących się na najniższym poziomie językowym.

Kolejny ze sposobów podanych przez Komorowską polega na objaśnieniu znaczenia nowego wyrazu poprzez podanie innego wyrazu, którego znaczenie uczniowie rozumieją, a który znaczy w przypadku synonimu mniej więcej to samo, a w przypadku antonimu oznacza cechę przeciwstawną. Uczeń korzystając ze słowników synonimów i antonimów może osobiście docenić bogactwo języka i zrozumieć konieczność wzbogacania zasobu leksykalnego o nowe jednostki.

Kolejne dwa sposoby, tzw. „objaśnienie i definicja", są klasycznymi technikami wykorzystywanymi przez słowniki, które na pierwszym miejscu każdego hasła umieszczają wyjaśnienie, co dany wyraz oznacza. Może się wydawać, iż tym samym pozbawiają możliwości zastosowania jednej z cech charakterystycznych dla autonomii technik – „techniki domysłu językowego".

Trzeba jednak zaznaczyć, ze domysł językowy muszą zastosować wszyscy Ci uczniowie, którzy skorzystają ze słowników jednojęzycznych. Jest to, więc dla uczniów pewnego rodzaju wyzwaniem. Ponadto skorzystanie ze słownika może dać uczniom znacznie więcej informacji o danym słowie aniżeli tylko jego tłumaczenie. Nie bez znaczenia są wyjaśnienia gramatyczne, podane przykłady czy zapisana wymowa.

By w pełni wykorzystać istniejące w słownikach możliwości uczeń musi zostać przygotowany do samodzielnej pracy z różnymi typami słowników oraz poznać kryteria ich właściwego doboru. Trening pracy ze słownikiem potrzebny jest studentom na każdym poziomie językowym i powinien być kilkakrotnie powtarzany w trakcie kursu językowego.

Nie wystarcza, bowiem uświadomienie uczniom znaczenia słowników w procesie uczenia się języka obcego, należy również wykazać na konkretnych przykładach możliwości, jakie daje umiejętna, samodzielna praca z różnymi typami słowników. Trening pracy ze słownikami może stanowić jeden z elementów lekcji bądź też wypełnić całą jednostkę lekcyjną lub być rozłożony na odpowiednio zaplanowany cykl lekcji.

4. Planowanie pracy ze słownikiem na lekcji

Jeżeli problemem dla nauczyciela jest zgromadzenie kilkunastu czy kilku egzemplarzy tego samego słownika to ćwiczenie można przeprowadzić opierając się o specjalne przygotowaną stronę ze słownika, zawierającą tylko hasła, które koniecznie są do wykonania przygotowanych przez nauczyciela ćwiczeń.

Przed problemem zaplanowania lekcji z użyciem słowników stanęli studenci II roku kolegium językowego, których zadaniem w ramach przedmiotu obserwacje lekcji miało być przygotowanie i przeprowadzenie lekcji na ocenę w równoległych klasach I gimnazjum. Zespoły uczniowskie podzielone były na grupy, co zmniejszyło wyraźnie liczbę uczniów w klasie, stworzyło natomiast możliwość zaobserwowania jak do określonych, samodzielnych zadań w klasie podchodzą dziewczynki, a jak chłopcy. Taki podział klasy, wymuszony przez zajęcia z wychowania fizycznego, przewidziany jest planem lekcji.

Studenci przygotowując lekcje przewidzieli większość z opisanych przez Wrighta (1998) problemów

1) uczniowie mogą mieć problem z wyborem odpowiedniego słownika;
2) ze sprawnym i szybkim posługiwaniem się alfabetem;
3) znalezienie właściwego hasła w słowniku może nie być tak proste i oczywiste np. od którego słowa w wyrażeniu frazeologicznych należy rozpocząć poszukiwanie jego znaczenia;
4) zrozumienie oznaczeń i skrótów stosowanych w słownikach, w różnych ich typach i z różnych wydawnictw;
5) właściwe wykorzystanie uzyskanej informacji np. wybranie odpowiedniego znaczenia z wielu podanych.

Przewidując pierwszy z wymienionych problemów studentki zapisały na tablicy słowo „słownik" i poprosiły o wymienienie kilku typów znanych uczniom słowników. Wiedza uczniów na temat słowników była znacznie ograniczona, wymienili słownik angielsko-polski, polsko-angielski, angielsko-angielski nie nazywając ich jedno lub dwujęzycznymi, słownik ortograficzny, słownik synonimów i słownik obrazkowy. Odpowiedzi uczniów zapisywane były na tablicy. Co ciekawe jeden z uczniów podał jako typ słownika – słownik przekleństw. Odpowiedź jak najbardziej poprawna nie została jednak z niewiadomych przyczyn zapisana na tablicy. Nauczycielka „uśmiechem" skwitowała odpowiedź ucznia, być może potraktowała to jako żart uczniowski bądź uznała sam typ słownika za wulgarny. Obie studentki zapisywały podawane słowa na tablicy w języku polskim, a szkoda, bo przecież uczniowie w bibliotece czy księgarni będą z pewnością sięgać po źródła z tytułami w języku angielskim. Następnie wprowadziły skróty i symbole występujące w używanym na lekcji słowniku. Uczniowie na podstawie kilku wybranych definicji i zaznaczonych w dniach oznaczeń wypisywali ich znaczenie. Studentki przystępując do pracy ze słownikiem najpierw przeprowadziły tzw. rozgrzewkę. Pierwsze ćwiczenie polegało na otwieraniu słownika na właściwym haśle jednym ruchem, bez kartkowania słownika. Ćwiczenie zorganizowane było w parach i zawierało element współzawodnictwa. Wygrywał ten uczeń z pary, któremu udało się otworzyć słownik na stronie bliższej poszukiwanego hasła. Drugie z ćwiczeń miało za zadanie sprawdzić jak

uczniowie radzą sobie z układem alfabetycznym liter. Studentki zadawały, więc pytania typu:

1) Jaka jest litera przed literą ,"z"?
2) Q stoi miedzy dwiema literami jakimi?
3) Jakiej litery brakuje w tym ciągu? FGHIKLM
4) Która litera jest pominięta w tym ciągu? WUTSRQ

Tak przygotowani uczniowie przystąpili do bardziej konkretnych zadań. Ćwiczenia przeprowadzone przez prowadzących lekcje studentów obejmowały ćwiczenia natury czysto technicznej oraz te czysto językowe np. ćwiczenia w wyszukiwaniu angielskich odpowiedników polskich wyrazów, jak również polskich znaczeń wyrazów obcojęzycznych, wyrażeń wieloznacznych, synonimów i antonimów itp.

Tempo pracy uczniów w poszczególnych grupach było nierówne i wolniejsze niż przewidywane. Grupy dziewcząt wykazywały większe zainteresowanie lekcją, wykonywały ćwiczenia w dobrym tempie, koncentrując się na zadaniach i w rezultacie wykonały o dwa ćwiczenia więcej od chłopców. W grupach chłopców widać było początkowy entuzjazm. To znaczy wciągnął ich element rywalizacji w trakcie rozgrzewki językowej, później natomiast obserwowaliśmy spadek zainteresowania.

5. Podsumowanie

Czy w takim razie trud prowadzących zajęcia studentek poszedł na marne? Jednak nie, ponieważ na kolejnej lekcji w trakcie pracy z tekstem nauczyciel został poproszony o udostępnienie słownika, a tym samym zmuszony do wyciągnięcia kompletu słowników zza szyby biblioteczki szkolnej.

Nasuwa się więc pytanie czy zorganizowana przez studentów lekcja była ewenementem w praktyce szkolnej, a może świętem dla uczniów tej jednej szkoły, tego konkretnego nauczyciela. Można mieć nadzieję, że nie, chociaż jak pokazały wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych (ogółem odpowiadało 127 nauczycieli zarówno ze szkół miejskich, jak i wiejskich) wynika, że w większości placówek dostęp do słowników jest ograniczony nie tylko poprzez ilość posiadanych egzemplarzy tego samego tytułu, (nauczyciele podawali dość rozbieżne liczby od 1 do 15), ale również przez konieczność dzielenia się słownikami z innymi uczącymi, konieczność przenoszenia słowników z sali do sali, z biblioteki czy pokoju nauczycielskiego, co pociąga za sobą odpowiedzialność materialną za zniszczenie lub zgubienie.

Ankietowani nauczyciele przyznawali, że posiadają słowniki głównie dwujęzyczne, niewielkie objętościowo, niejednokrotnie ze złą wymową, zapisywaną polskimi literami, z bardzo krótkimi wyjaśnieniami ograniczającymi się do podania jednego znaczenia. 42% ankietowanych przyznało, że nigdy nie prowadziło

sondażu wśród uczniów na temat posiadanych przez nich słowników do użytku domowego, nie sugerowało też na przykład na początku roku jaki słownik należy wybrać. Stąd też tylko 37% nauczycieli przyznało, że organizuje uczniom lekcje wymagające samodzielnej pracy ze słownikiem, ale raczej sporadycznie a nie w cykliczny, systematyczny sposób.

Nauczyciele prawie jednogłośnie potwierdzili stawiany im zarzut zbyt częstego wyręczania uczniów i podawania im gotowego tłumaczenia obcojęzycznych słów. Wydaje się więc, że z samodzielną pracą ze słownikiem jest tak jak z samym pojęciem autonomii – wielu deklaruje chęć jej wprowadzania i stosowania, niewielu to czyni w praktyce. Dlatego można założyć, że droga od mitu do rzeczywistości jest jeszcze długa, a niekiedy wyboista.

Bibliografia:

Bowen, T. – J. Marks
1994 Inside teaching. Oxford: Macmillan Heinemann.
Komorowska, H.
1988 „Ćwiczenia i zabawy leksykalne przygotowujące do pracy ze słownikiem", Języki Obce w Szkole 1: 9-15.
2001 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP.
Wright, J.
1998 Dictionaries. Oxford: OUP.

Patrycja Kamińska
Katedra Filologii Angielskiej, Uniwersytet Szczeciński

Mnemotechniki jako działania autonomiczne w różnych grupach wiekowych

1. Mnemotechniki w przyswajaniu słownictwa

Według Czerniawskiej (1985: 401), strategie pamięciowe są działaniami mającymi na celu podwyższenie efektywności zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania materiału będącego przedmiotem uczenia się. Mnemotechniki stanowią bardziej sformalizowaną podgrupę wyżej wymienionych strategii, tak ze względu na ich intencjonalne stosowanie, jak również wybór elementów, z którymi zostanie powiązany nowy materiał. Ich szczególną wartość docenić można „(...) gdy zadanie pamięciowe polega na dokładnym zapamiętaniu i odtworzeniu informacji jednostkowych bądź materiału niepowiązanego" (Czerniawska 1985: 408). Dzięki środkom mnemotechnicznym, niepowiązany, bezsensowny materiał staje się zorganizowany i nabiera sensu. Jeśli uznać obcojęzyczne słowo za (początkowo przynajmniej) niepowiązany ciąg głosek, mnemotechniki dostarczą elementów zapewniających jego skojarzenie z czymś znanym, a tym samym pozwolą na jego efektywniejsze zapamiętanie. Mimo iż większość mnemotechnik stosowanych w nauczaniu języków obcych ułatwia przyswajanie słownictwa, istnieją i takie, które pozwalają na zapamiętanie pewnych zasad gramatycznych.

Środki mnemotechniczne mają dwojakie zastosowanie w nauczaniu obcojęzycznego słownictwa. Po pierwsze, poprzez utworzenie asocjacji pomiędzy nieznanym ciągiem głosek, jaki stanowi wprowadzane obce słowo a znanym uczniowi elementem werbalnym lub niewerbalnym, pomaga umieścić znaczenie nowego leksemu w pamięci długotrwałej. Skojarzenia pozwalają nie tylko na łatwiejsze odtworzenie znaczenia nauczanego słowa, ale także na reprodukcję obcojęzycznego leksemu jako takiego. Po drugie, wiele mnemotechnik może funkcjonować jako działanie wspomagające tradycyjne nauczanie słownictwa w kontekście

poprzez celowe wyizolowanie problematycznych jednostek leksykalnych, które z różnych względów wymagają wyćwiczenia. W istocie, umiejętne połączenie tych dwóch technik jest potencjalnie najbardziej korzystne dla ucznia (Rodríguez i Sadoski 2000).

2. Strategie pamięciowe a autonomia ucznia

Środki pamięciowe są również doskonałym przykładem strategii wspomagających autonomię uczniowską. Zadaniem nauczyciela jest przedstawienie istniejących mnemonik i zachęcanie uczniów nie tylko do bezkrytycznego z nich korzystania, ale także do samodzielnej oceny, które z zaproponowanych środków najlepiej odpowiadają im samym. Jednym z elementów kształtowania własnej autonomii jest bowiem traktowanie nauczyciela jako doradcy i przewodnika, a nie wyłącznie instruktora (Michońska-Stadnik 1996: 17, za: Boud 1988). Autonomiczny uczeń powinien sam ocenić, które z wykorzystywanych przez prowadzącego zajęcia technik są dla niego najbardziej odpowiednie, tak, aby po zakończeniu nauki w szkole był w stanie pokierować procesem samokształcenia (Michońska-Stadnik 1996: 18, za: Dickinson 1993: 331).

Z powyższego wynika, iż, w dużym uproszczeniu, proces wdrażania ucznia do stosowania specyficznych strategii, jakimi są środki mnemotechniczne powinien przebiegać trzyetapowo:

1. Nauczyciel prezentuje poszczególne strategie, ilustrując ich użycie za pomocą aktualnie wprowadzanego słownictwa lub kwestii gramatycznych.
2. Uczniowie starają się zapamiętać nowy materiał przy pomocy zaproponowanych mnemotechnik. Stopień efektywności tych działań może zostać oceniony obiektywnie, np. poprzez przeprowadzony test, lub subiektywnie, poprzez indywidualną ocenę dokonaną przez samych uczniów.
3. Uczniowie stosują wybrane przez siebie mnemotechniki samodzielnie, przyswajając za ich pomocą materiał przekazywany tak w szkole, jak i poza nią.

Kształtowanie autonomii ma ścisły związek z rozwijaniem umiejętnego stosowania strategii uczenia się (Michońska-Stadnik 1996: 21). Należy jednak pamiętać, że ze względu na uwarunkowania wiekowe, nie wszystkie strategie pamięciowe będą odpowiednie dla każdego uczącego się. Biorąc pod uwagę pewne cechy charakterystyczne dla poszczególnych grup wiekowych, już na pierwszym z trzech wymienionych wcześniej etapów nauczyciel jest w stanie dokonać pewnej selekcji potencjalnie pożytecznych środków mnemotechnicznych. Poniższy wybór strategii pamięciowych został dokonany właśnie na podstawie analizy cech oraz potrzeb charakterystycznych dla przedstawicieli trzech odrębnych grup wiekowych: dzieci, nastolatków i dorosłych.

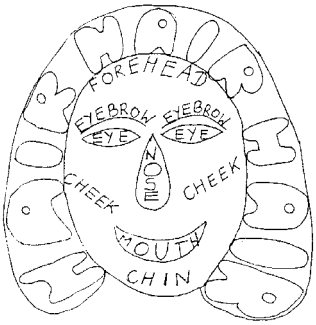
3. Środki mnemotechniczne w nauczaniu dzieci

Według Ur (1996: 288), dzieciom niezbędne jest stworzenie wewnętrznej motywacji do nauki. Jest to możliwe, między innymi, poprzez zaangażowanie wszystkich zmysłów. Zalecane są więc ćwiczenia ruchowe, dzięki którym można na przykład utrwalić czasowniki. Użycie mimiki jest odmianą tychże ćwiczeń, która pozwala na zapamiętanie wyrażeń związanych z emocjami. Ćwiczenia takie (stanowiące podstawę metody stworzonej przez Jamesa Ashera (1969) znanej jako *Total Physical Response*) mają na celu wzmocnienie śladu pamięciowego poprzez powiązanie ruchu (za który odpowiedzialna jest prawa półkula mózgu) z materiałem werbalnym (przechowywanym w lewej półkuli). Z tego samego powodu prostym ćwiczeniem pamięciowym aktywującym zmysł wzroku będzie rysowanie obrazków lub pisanie wyrazów ozdobnym pismem.

Mnemotechnika polegająca na grupowaniu przestrzennym (ang. *spatial grouping*) wydaje się być mniej znaną strategią. Polega ona na ułożeniu wyrazów oznaczających części pewnej całości w sposób imitujący jej kształt. Rysunek 1a jest klasycznym przykładem grupowania przestrzennego, gdzie cały obraz składa się z elementów werbalnych. Rysunek 1b stanowi modyfikację tej techniki, gdyż wydaje się, iż w wielu wypadkach odszyfrowanie znaczenia słowa ukrytego w przemyślnym układzie liter jest zbyt skomplikowane lub czasochłonne, a co za tym idzie, frustrujące.

Rysunek 1a

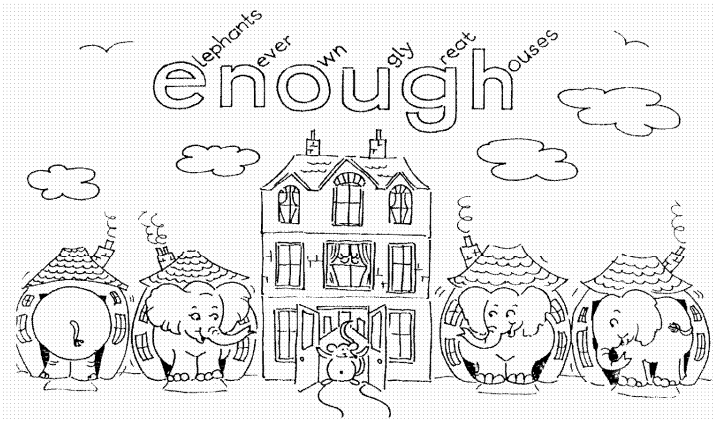
Rysunek 1b



Zachęcanie dzieci do tworzenia własnych przykładów grupowania przestrzennego może stanowić interesującą odmianę, gdy uczniowie na co dzień proszeni są jedynie o tworzenie ilustracji do nauczanych wyrazów. Ponieważ dzieci z łatwością, aczkolwiek nieświadomie, przyswajają wiedzę z otoczenia (Harmer 1991: 38), dobrym pomysłem byłoby wykorzystanie prac uczniów jako plakatów ozdabiających ściany sali lekcyjnej. W ten sposób dzieci nie tylko utrwalają przedstawiony w tej postaci materiał leksykalny, ale także pamiętają o istnieniu takiej techniki.

Inną mnemotechniką jest tworzenie akrostychów, tj. zdań, w których pierwsze litery kolejnych słów składają się na problematyczny wyraz. Jest to technika pozwalająca na przyswojenie nie tylko znaczenia, ale także, a może przede wszystkim, pisowni trudnych wyrazów. W połączeniu z ilustrującym zdanie obrazkiem do kolorowania, strategia ta wydaje się być wyjątkowo atrakcyjną dla dzieci. Przykład (Rys. 2) pochodzi z książki autorstwa Tregear-Liddicoat (1992).

Rysunek 2



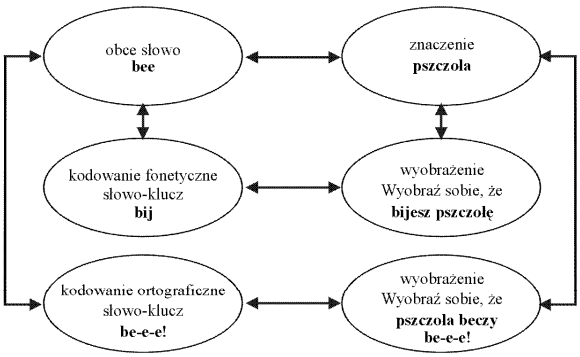
Ponieważ dzieci z reguły łatwo i chętnie uczą się wierszyków i piosenek, umożliwienie im za ich pomocą wyćwiczenia słownictwa, a nawet elementów gramatycznych wydaje się być doskonałą alternatywą dla tradycyjnych ćwiczeń. Książka *Grammar Rhymes* (Zarańska 1997: 183) jest zbiorem angielskich wierszyków i piosenek pogrupowanych tematycznie. Pomagają one zapamiętać, na przykład, okoliczniki czasu z przyimkami *at, in, on*:

AT home, AT work, AT school
or AT the swimming pool.
AT noon, AT midnight, too,
AT twenty-five to two.
AT dinner or AT tea –
you'll always think of me...
I promise I will do it.
I'll do it now or soon.
I'll do it IN a minute
or IN the afternoon.
ON Monday, IN the evening,
IN May, ON June 3rd.
AT Christmas or AT Easter
I'll do it, take my word!

4. Środki mnemotechniczne w nauczaniu młodzieży

Nastoletnią młodzież z pewnością trudniej jest zmotywować do nauki niż dzieci (Ur 1996: 288). Z drugiej jednak strony, widoczna jest u niej potrzeba bycia kreatywnym, co przejawia się całkowitym oddaniem się swojej pasji (Harmer 2001: 39). Jeśli nauczycielowi uda się zainteresować ucznia którąś z mnemotechnik, istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uczeń w pełni się w nią zaangażuje, chcąc wykorzystać swój potencjał twórczy. Idealnym przykładem mnemotechniki odpowiedniej dla tej grupy wiekowej wydaje się być technika słów-kluczy. Jej działanie przebiega dwuetapowo. Na pierwszym etapie, należy znaleźć polskie słowo, które swoim brzmieniem przypominałoby słowo obce, którego mamy się nauczyć. Przykładowo, aby zapamiętać angielskie słowo *bee* (wym. bi:), możemy posłużyć się podobnie brzmiącym polskim słowem *bij*. Te polskie słowo stanie się słowem-kluczem. Drugi etap polega na utworzeniu skojarzenia pomiędzy słowem-kluczem a znaczeniem nowego słowa. Można więc wyobrazić sobie siebie samego bijącego pszczołę. Aby odtworzyć znaczenie słowa *bee*, wystarczy przypomnieć sobie słowo-klucz, a następnie przywołać w wyobraźni wcześniejsze skojarzenie (biłem pszczołę, a więc *bee* oznacza pszczołę). Słowo-klucz pomaga też odtworzyć obce słowo. Aby przypomnieć sobie angielską nazwę pszczoły, należy przypomnieć sobie wcześniej wyobrażony obraz, w którym występowała pszczoła. Fakt, że była ona bita doprowadzi nas do wniosku, że nazwa owada, której poszukujemy w pamięci, ma związek z wyrazem bić, a stąd nietrudno o przypomnienie sobie jego brzmienia. Cały wyżej opisany proces można nazwać kodowaniem fonetycznym. Jego odmianę stanowi kodowanie ortograficzne, gdzie poszukuje się rodzimego wyrazu, którego pisownia przypominałaby pisownię wyrazu obcego. W wypadku angielskiego wyrazu *bee*, ortograficznym słowem-kluczem mógłby zostać dźwięk wydawany przez barany (be-e-e!), a wyobrażenie zawierać beczącą pszczołę. Zarówno kodowanie fonetyczne, jak i ortograficzne, zostało przedstawione graficznie w postaci Rysunku 3.

Rysunek 3: Nauka angielskiego słowa *bee* przy pomocy słów-kluczy



Przyswajanie obcojęzycznego słownictwa za pomocą słów-kluczy było wielokrotnie testowane tak w ściśle kontrolowanych eksperymentach, jak i w warunkach szkolnych. Ustalono, że w wypadku stosowania tej techniki w nauczaniu dzieci poniżej 12-ego roku życia, korzystniejsze niż stosowanie wyobrażeń jest użycie rysunków, zarówno wykonanych przez nauczyciela, jak i przez samych uczniów (Pressley et al. 1980). Nastolatki mogą entuzjastycznie odpowiedzieć na zachętę do tworzenia własnych, niejednokrotnie absurdalnych rysunków. Mogą również twierdzić, że są już zbyt dorośli na rysowanie. Ponieważ jednak nastoletnia młodzież chętnie dzieli się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami, a ponadto charakteryzuje się kreatywnością w interesujących ją działaniach (Harmer 2001: 39), warto ją zachęcać do poszukiwania własnych skojarzeń i dzielenia się nimi z rówieśnikami. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w wypadku trudności ze znalezieniem słów-kluczy w ojczystym języku, można posłużyć się już znanym słownictwem z języka nauczanego.

5. Środki mnemotechniczne w nauczaniu dorosłych

Technika słów-kluczy jest również odpowiednią propozycją dla dorosłych. Wydaje się, że w tej grupie wiekowej jednym z poważniejszych problemów, jakie napotkać może nauczyciel, jest niechęć słuchaczy do nowych sposobów uczenia się. Dorośli mają zazwyczaj doświadczenie w nauce języków obcych, są świadomi swoich, wyrobionych przez lata, strategii pamięciowych. Dlatego nauczyciel może spotkać się z wrogością przy próbie wprowadzenia nieznanych uczącym się mnemotechnik (Harmer 2001: 40). Istnieje prawdopodobieństwo, że dorośli obawiać się będą o zakres swych możliwości intelektualnych, postrzegając się jako osoby o słabszym potencjale pamięciowym niż nastolatki. W takim wypadku zastosowanie mnemotechnik jest szczególnie wskazane ze względu na ich wartość motywującą: każdy, bez względu na wiek, jest w stanie skorzystać z ich dobroczynnego wpływu na pamięć. Zadaniem nauczyciela jest przekonać uczących się do wypróbowania tak techniki słów-kluczy, jak i innych strategii ułatwiających zapamiętywanie.

Można przyjąć, iż mnemotechniki odpowiednie dla nastolatków będą również korzystne dla dorosłych. W pierwszej kolejności będzie to zatem technika słów-kluczy w różnych wariantach: ze słowami-kluczami podawanymi przez nauczyciela lub sugerowanymi przez samych uczniów; z propozycjami wyobrażeń wychodzącymi od nauczyciela lub od uczniów; z wyobrażeniami lub rysunkami; rysunkami tworzonymi przez nauczyciela lub uczniów: indywidualnie, w parach lub grupach. Możliwości jest wiele, a wybór najodpowiedniejszej nie musi należeć do prowadzącego zajęcia: pozostawienie decyzji grupie pomoże zwiększyć autonomię uczących się.

6. Podsumowanie

Oczywistym wydaje się być, iż raczej trudno byłoby zmusić nastolatki lub dorosłych do kolorowania obrazków w rodzaju Rysunku 1. Akrostychy pozostają jednak formą atrakcyjną dla tych dwóch grup wiekowych, choć nie muszą iść w parze z tworzeniem towarzyszących im asocjacji. Pewna grupa nastolatków, mająca trudności z zapamiętaniem pisowni angielskiego słowa *engineer* (inżynier), wspólnymi siłami stworzyła następujące zdanie zawierające akrostych: „Pewien inżynier powiedział: Elektryczność Nie Ginie I Nie Emituje Edukowanych Robotów". Pomoc pamięciowa powstała spontanicznie i szybko, przy dużym zaangażowaniu całej grupy i przy salwach śmiechu. Nikt w tej grupie nie miał później kłopotów z napisaniem tego angielskiego słowa. Inna grupa, tym razem osób dorosłych, mimo wielu ćwiczeń nie mogła przyswoić sobie zasad tworzenia zdań w pierwszym okresie warunkowym, nagminnie używając czasu przyszłego w obu częściach zdania. Wyjściem z kłopotu okazało się ułożenie zdania w niewielkim stopniu przypominającego akrostych, zaś częściowo opierającego się na słowach-kluczach: Nie wylewaj wody za syfon. Podkreślone elementy miały odpowiadać angielskim słowom *will* oraz *if*, i przypominać uczącym się, aby nie stawiali *will* (czyli czasu przyszłego) po wprowadzającym warunek łączniku *if*. Powyższy przykład świadczy o możliwości zastosowania środków mnemotechnicznych nie tylko w celu wspomagania nauki obcojęzycznego słownictwa, ale także elementów gramatyki. Również nauce gramatyki, a konkretnie kolejności przymiotników poprzedzających angielski rzeczownik służy akronim *OPSASHCOM*, gdzie niemal każda z głosek oznacza rodzaj przymiotnika: *OPinion*, *Size*, *Age*, *SHape*, *Colour*, *Origin*, *Material* (kolejno są to przymiotniki określające opinię, rozmiar, wiek, kształt, kolor, pochodzenie i materiał). Na podobnej zasadzie powstał akronim *MUPPET*, określający kolejność okoliczników (*Manner*, *Place*, *Time*), czyli wpierw stawia się okolicznik sposobu, następnie miejsca, a na końcu czasu.

Wymienione techniki nie wyczerpują całego istniejącego repertuaru środków mnemotechnicznych wykorzystywanych w nauce języków obcych. Uwzględnione zostały te z nich, które wydają się stosunkowo łatwe w zastosowaniu i nie wymagają ani treningu, ani doświadczenia w stosowaniu, aby okazały się skuteczne. Są one też na tyle nieskomplikowane, że zapoznany z mechanizmami ich działaniem uczeń może z powodzeniem zastosować je ucząc się języka samodzielnie poza szkołą. Samodzielne stosowanie wypróbowanych strategii jest bowiem warunkiem osiągnięcia autonomii (Michońska-Stadnik 1996: 10).

Bibliografia:

Asher, J. J.
1969 „The total physical response approach to second language learning", Modern Language Journal 53: 3-17.
Boud, D.
1988 „Moving towards autonomy", w: D. Boud (red.), 17-39.
Boud, D. (red.)
1988 Developing student autonomy in learning. London: Kogan Page Ltd.
Czerniawska, E.
1985 „Mnemotechniki (miejsce we współczesnej psychologii)", Psychologia Wychowawcza 4: 400-410.
Dickinson, L.
1993 „Talking shop: aspects of autonomous learning", ELT Journal 47/4: 330-336.
Harmer, J.
1991 The practice of English language teaching. London: Longman.
2001 The practice of English language teaching. Edinburgh: Pearson Education Limited.
Michońska-Stadnik, A.
1996 Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Pressley, M. – J. R. Levin – C. B. McCormick
1980 „Young children's learning of foreign language vocabulary: A sentence variation of the keyword method", Contemporary Educational Psychology 5: 22-29.
Rodríguez, M. – M. Sadoski
2000 „Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms", Language Learning 50/2: 385-412.
Tregear-Liddicoat, A.
1992 Mnemonics for irregularly spelt basic words. Southall, Middlesex: Tregear Publications.
Ur, P.
1996 A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge: CUP.
Zarańska, J.
1997 Grammar rhymes. Warszawa: Świat Książki.

Ewa Cwanek-Florek
Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Rzeszowski

Komputerowe multimedialne interaktywne programy w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria doboru

Przygotowanie uczniów do życia w dobie społeczeństwa informacji wymaga użycia nowoczesnych metod nauczania. Chociaż komputer nie został stworzony jako środek dydaktyczny, jednak posiada ogromny potencjał umożliwiający wykorzystanie go również w tym celu. Ma on tę przewagę nad innymi mediami, że łączy elementy, które w innych mediach występują osobno: tekst, dźwięk, film, grafikę. Zadanie metodyków języków obcych polega dziś m.in. na tym, aby odkryć odpowiednie metody nauczania, adekwatne do życia w społeczeństwie informacyjnym, wypracować kryteria odpowiedniego użycia nowych mediów w procesie dydaktycznym i poddać je ewaluacji.

Rozważania na temat kryteriów doboru multimedialnych interaktywnych programów komputerowych w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego oparto na własnych doświadczeniach po przeprowadzeniu lekcji języka niemieckiego z wykorzystaniem interaktywnych multimedialnych programów komputerowych utrwalonych na płytach CD. Były to lekcje prowadzone w gimnazjum (przy użyciu programu „Niemiecki dla początkujących" z serii „Talk now!") oraz lekcje prywatne (z wykorzystaniem następujących programów: „Niemiecki dla średnio zaawansowanych" z serii „World Talk" , „Kurs konwersacyjny j. niemieckiego dla początkujących", „Info-Deutsch - Słownik obrazkowy języka niemieckiego", „Lingua Land").

We wszystkich ww. przypadkach dało się zaobserwować, co następuje:

1. W rzeczywistości szkolnej uczniowie bardzo chętnie (wręcz entuzja-

stycznie) korzystali z tej pomocy dydaktycznej, nawet osoby zazwyczaj w ogóle nie zainteresowane lekcją – ku zaskoczeniu – z własnej inicjatywy samodzielnie poruszały się po programie wykonując ćwiczenia nie proponowane przez nauczyciela.

2. Na lekcjach prywatnych uczniowie w różnym wieku (11-25 lat) również bardzo chętnie korzystali z programów, wykonując nawet z własnej inicjatywy dodatkowe ćwiczenia.

Na obu rodzajach lekcji uczniowie wykazywali dużo własnej inwencji i aktywności. Odnosiłam również wrażenie, że zadanie nauczyciela polega jedynie na czuwaniu nad stroną organizacyjną lekcji oraz wyjaśnianiu ewentualnych wątpliwości.

Z powyższych obserwacji wyciągnięto następujące wnioski:

1. Dzieci i młodzież są zafascynowane możliwościami komputera, stąd ich pozytywne nastawienie do programów, również językowych.
2. Zastosowanie multimediów (połączenie tekstu, dźwięku, obrazu, grafiki ruchomej, elementów filmu) uaktywnia wszystkie kanały percepcji wiedzy (Strykowski 1997) – wskutek tego uczniowie samodzielnie wybierali taki sposób nauki, jaki odpowiadał im najbardziej.
3. Uczniowie zdobywali wiedzę niejako „przy okazji" samodzielnego poruszania się w obrębie interesującego ich programu lub jego części.
4. Pozytywną rolę pełniło również zjawisko interaktywności, czyli zmiennej reakcji ucznia i komputera (Kramek i Procki 1997).
5. Praca z komputerem zmniejszała zahamowania spowodowane nieśmiałością, lękiem przed grupą itp.
6. Ćwiczenia mogły być powtarzane dowolną ilość razy, w związku z czym uczniowie mieli możliwość w przyjemny sposób wyrównywania braków lub rozwijania zainteresowań we własnym tempie, na odpowiednim dla siebie poziomie zaawansowania.
7. Tego typu lekcje rozwijały kreatywność uczniów – uczniowie niejako popisywali się przed sobą, kto najlepiej zrobi dane zadanie.

W związku z powyższymi obserwacjami zagadnienie wykorzystania komputera na lekcjach języka niemieckiego wydaje się być bardzo ciekawe.

Wraz z rozwojem branży komputerowej powstaje mnóstwo językowych programów dydaktycznych na płytach CD. Utrwalenie komputerowego programu dydaktycznego na płycie CD – pomimo tego, że wiele z programów jest dostępne w Internecie – ułatwia znacznie nauczycielowi pracę na lekcji. Ponieważ nie każda szkoła dysponuje podłączeniem do Sieci, korzystanie z Internetu może być drogie, a ponadto praca w systemie on–line jest związana z niestabilnością połączeń oraz nieraz długim czasem oczekiwania na załadowanie się stron (Bauer 2000).

Multimedialne programy dydaktyczne to wielka szansa dla dydaktyki języka obcego (Pufahl 1999; Wazel 2001) głównie w kwestii rozwoju autonomii ucznia. Aby tej szansy nie zaprzepaścić (Hahn-Künzel-Wazel 1999; Henrici-Zofgen 1999; Schulz 2000) i nie przyłączyć się do grupy sceptyków twierdzących, że płyty CD to skompensowane śmieci danych (niem. *datenmüll*), czy cmentarze danych (niem. *datenfriedhöfe*) pozbawione użyteczności czy innowacyjności, konieczna jest znajomość kryteriów dotyczących tworzenia, a przede wszystkim wyboru software (Wazel 2001). Nie każdy program językowy bowiem dostępny na rynku spełnia wymagania nowoczesnej dydaktyki. Przedstawiam poniżej kilka ważnych ogólnych kryteriów, które powinny spełniać dobre programy do nauki języka obcego (Wazel 2001). Wymagania te mogą być przydatne przy wyborze środków, przy pomocy których uczniowie, zafascynowani możliwościami komputera, w sposób skuteczny i chętnie będą samodzielnie rozwijać swe sprawności językowe:

1. Kryteria dotyczące treści:

a) intencją autora powinna być koncepcja „nauczania z komputerem", a nie tylko „poprzez komputer" – komputer powinien spełniać rolę narzędzia służącego m.in. do redagowania tekstów, poszukiwania informacji, opracowywania danych, rozwiązywania problemów;
b) program powinien dawać możliwość przeniesienia wyuczonych umiejętności na język obcy jako całość, tzn. programy koncentrujące się na nauczaniu głównie gramatyki, leksyki czy fonetyki powinny również kształcić umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, pisania czy tłumaczenia;
c) multimedialne możliwości komputera powinny być wykorzystane do ukazania w sposób barwny, żywy, komunikatywny i kognitywny aspektów kulturo- i krajoznawczych krajów niemieckiego obszaru językowego;
d) jednostki lekcyjne powinny dawać szansę uczenia się zarówno na drodze świadomego i celowego procesu, jak i w sposób niezamierzony – niejako dzięki efektowi ubocznemu pracy z programem, powinny umożliwiać zdobywanie wiedzy i umiejętności na sposób multisensoryczny i autodydaktyczny (nauka przez odkrywanie, samodzielne rozwijanie strategii uczenia się);
e) od strony treści powinny one spełniać wymagania uczących się – być dla nich ciekawe;
f) powinny prowadzić do przyrostu wiedzy i umiejętności, najlepiej w sposób kontrastywny lub konfrontatywny;
g) komputer powinien umożliwić zintegrowane nauczanie wielu dziedzin i dyscyplin wiedzy.

2. Kryteria dotyczące dokumentacji i materiałów uzupełniających:

a) zawarta w programie lub w materiałach dodatkowych instrukcja powinna być zrozumiała dla użytkownika, powinna umożliwiać zainstalowanie programu i sprawne poruszanie się w nim (rozpoczynanie pracy, kopiowanie, zakończenie, dostęp do pomocy, jasne przedstawienie opcji itp.);
b) zaleca się, aby programy, mające na celu rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, zawierały elementy filmów video;
c) w dokumentacji powinny być zawarte cele i treści nauczania, uzasadnienie wybranej partii materiału oraz zastosowanych metod.

3. Kryteria dotyczące sfery wychowawczej i etycznej:

Na wstępie należy nadmienić, że rozwój Nowych Mediów jest swego rodzaju wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki, ponieważ otwiera przed nią nowe perspektywy oddziaływania wychowawczego. W kwestii pytania o pedagogiczne kryteria oceny programów dydaktycznych proponowane są następujące wymogi stawiane programom (Schmidt i Sichermann 1998):

a) kryterium odpowiedniości do wieku;
b) w programie powinny więc być zawarte „nagrody", zapewniające uczniowi przeżycie sukcesu, ponieważ jest to jeden z ważniejszych katalizatorów nauki. Jednakże ich poziom musi być odpowiednio wyważony – nie za łatwy (bo nudzi), ani nie za trudny (gdyż działa frustrująco);
c) informacje zwrotne powinny pojawiać się szybko, a przy błędach – pomoc;
d) programy dla dzieci powinny sprawiać im przyjemność – wtedy uczą się one chętniej i efektywniej. Oczywiście w programach dla dzieci w wieku przedszkolnym i ewentualnie wczesnoszkolnym, objaśnienia nie mogą być pisane, bo dzieci mogą jeszcze mieć trudności z czytaniem.

4. Wymagania dotyczące sfery dydaktycznej:

Wazel (2001) uzupełnia powyższą listę o następujące elementy:

a) program powinien spełniać wymogi nowoczesnego nauczania języków obcych – orientacja komunikatywno-kognitywna i interkulturowa w dziedzinie dydaktyki, wychowania i etyki;
b) powinien w maksymalnym stopniu wykorzystywać możliwości stwarzane przez komputer: pracę z hipertekstem, możliwości nawigacyjne w celu indywidualizacji nauki – również w programach o typie ćwiczeń zamkniętych;
c) powinien zawierać słownik, sprawdzać ortografię, zawierać pomoc gramatyczną, pomoc przy rozwiązywaniu zadań, adekwatną korektę odpowiedzi – akceptację synonimów;
d) zawierać dużą ilość zadań i ćwiczeń komunikatywnych, jednakże – dla wygody użytkownika – forma ćwiczeń nie powinna być zbyt zróżnicowana;

e) materiał językowy powinien być aktualny, autentyczny, adekwatny do sytuacji, poprawny. Uczeń powinien mieć możliwość powtarzania go lub czytania – na każde żądanie;
f) kontekst multimedialny powinien przyczyniać się semantyzacji;
g) o tempie uczenia powinien rozstrzygać użytkownik;
h) korzystne są protokoły uczenia się (niem. *Lernprotokolle*);
i) zalecane są również programy półotwarte (a nie jedynie zamknięte), które uczeń może uzupełniać własnym materiałem językowym;
j) uczeń powinien móc rozstrzygać o tym, czy wskazówki i polecenia występują w języku ojczystym czy obcym;
k) w sytuacji idealnej zalecane byłoby, aby uczeń mógł decydować o poziomie początkowym, kolejnych krokach i stopniu trudności materiału;
l) powinna istnieć możliwość ewaluacji programu, której wyniki byłyby brane pod uwagę przy poprawkach nanoszonych przez producenta.

5. Wymagania dotyczące sfery technicznej (Langner 2002):
a) program powinien integrować wszystkie kanały komunikacji: relacja język – dźwięk – obraz – film oraz relacja grafika – tekst;
b) jakość obrazu i dźwięku powinna być zadowalająca;
c) program powinien sam się rozpoczynać – najlepiej, gdyby nie trzeba było go instalować na twardy dysk;
d) program nie powinien zawieszać się w przypadku użycia kombinacji klawiszy nieprzewidzianej przez autora;
e) uczeń powinien mieć możliwość dodawania własnych notatek;
f) w każdym momencie powinna istnieć możliwość zakończenia działania programu;
g) program powinien cechować dobrze przemyślany interface – pomoc, odpowiedzi, oceny, informacje, pojawiające się w tych samych miejscach ekranu, kolory, grafika i krój czcionki adekwatne do funkcji dydaktycznej programu, standaryzowane ikony menu;
h) powinien istnieć związek pomiędzy ciągiem myślowym a układem stron na monitorze.

Niewątpliwie rozwój w dziedzinie zastosowania komputera w nauczaniu będzie zmierzał w tym kierunku, aby nauczyciele nie czekali na gotowe produkty, ale sami przygotowywali proste, ale atrakcyjne multimedialne interaktywne pakiety i programy dydaktyczne (Buczyńska 1997; Grygrowski 1997; Kramek i Procki 1997). Wbrew pozorom nie jest to proces zbyt skomplikowany, nie wymaga też zakupu drogiego oprogramowania – wystarczy standardowe wyposażenie komputerowe, jakim jest Pakiet Microsoft Office, zawierający programy PowerPoint, Word i Excel. To właśnie nauczyciele, a nie programiści powinni przygotowywać szkic programu (Zemla 1997), ponieważ nauczyciel jest świadomy

celów dydaktycznych i wychowawczych, które chce osiągnąć przy pomocy tego typu materiałów, natomiast na pewno tylko nieliczni informatycy są tak dobrze obeznani w tej dziedzinie. Szczególnie odnosi się to do interaktywnych narzędzi do kontroli i testowania (Wieczorkowski 1997), ponieważ tylko nauczyciel może dokładnie wiedzieć, jakie wiadomości, umiejętności czy postawy chce sprawdzić przy ich użyciu.

Jednocześnie należy podkreślić, że nie jest zalecane stosowanie komputera za wszelką cenę na każdej jednostce lekcyjnej czy zastępowanie tradycyjnych metod nauczania tylko i wyłącznie pracą z komputerem. Programy komputerowe dają możliwość urozmaicenia i ubogacenia lekcji atrakcyjnymi, interaktywnymi i multimedialnymi materiałami, co sprzyja rozwijaniu autonomii, ale nie może zastąpić pracy tradycyjnymi metodami czy wyręczyć całkowicie nauczyciela.

Bibliografia:

Bauer, M.
2000 „Arbeiten mit CD-ROMs in der Schule", Zeitschrift Lehrer-Online, Medienkompetenz. (www.lehrer-online.de/dyn/214262.htm).
Buczyńska, J.
1997 „Sposoby tworzenia komputerowych, rozgałęzionych programów dydaktycznych", w: A. Strykowski (red.).
Grygrowski, D.
1997 „Prezentacja multimedialna w edukacji", w: A. Strykowski (red.).
Hahn, M. – S. Künzel – G. Wazel
1999 „Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht", Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3. (www.nalberta.ca/~german/ejournal/kranz2.htm).
Henrici, G. – E. Zofgen
1999 „Neue Medien im Fremdsprachenunterricht", Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3. (www.nalberta.ca/~german/ejournal).
Kramek, Z. – A. Procki
1997 „Multimedialne pakiety edukacyjne", w: A, Strykowski (red.), 167-177.
Langner, M.
2002 „Raster zur Evaluation von software für das Sprachenlernen", Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3. (www.nalberta.ca/~german/ejourmal/langner1.htm).
Pufahl, A.
1999 „CALL – Innovationsanspruch und Programmwirklichkeit", Zeitschrift - Das Institut für Interkulturelle Kommunikation. (www.iik.com/iik_index.html).
Schmidt – W. Sichermann
1998 „Pädagogische Kriterien beim Einsatz von Lernsoftware", Zeitschrift der Universität Viadrina, Frankfurt (http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/~wjournal/inhalt1_98:html).
Schulz, R.
2000 „Der Fremdsprachenunterricht in den USA", Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3. (www.nalberta.ca/~german/ejournal/schulz5.htm).

Strykowski, A.
1997 „Efektywność CALL. Od teorii do praktyki", w: A. Strykowski (red.).
Strykowski, A. (red.)
1997 Media a edukacja. Tom 2. Poznań: Empi2.
Wazel, G
2001 „Auswirkungen des Einsatzes Interaktiver Medien auf den Lehr – und Lernprozeß", Zeitschrift - Das Institut für Interkulturelle Kommunikation. (www.iik.com/iik_index.html)
2001 „Evaluation für sprachliche Multimedia-Software", Zeitschrift - Das Institut für Interkulturelle Kommunikation. (www.iik.com/iik_index/html)
Wieczorkowski, K.
1997 „Komputerowe systemy wspomagania nauczania, uczenia się i egzaminowania", w: A. Strykowski (red.), 289-297.
Zemla, A. M.
1997 „Kompetencje informatyczne nauczycieli nieinformatyków", w: A. Strykowski (red.).

Katarzyna Konsek
Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, UAM Poznań

Rozwijanie autonomiczności poprzez Internet

1. Formy pracy uczniów i nauczyciela z wykorzystaniem Internetu

1.1. Poszukiwanie informacji przez uczniów

Wyszukiwanie pewnych informacji lub materiałów przez uczniów może być jednym z elementów scenariusza lekcji. Najlepszą metodą jest podawanie uczniom tematów, które mają opracować np. w formie większej pracy lub stawianie pytań, na które sami mają znaleźć odpowiedzi. Potrzebne dane i wiadomości mają wyszukać, korzystając z różnych źródeł, w tym z Internetu. Jest to wtedy praca całkowicie indywidualna i pozalekcyjna. Na lekcji odbywa się omówienie, dyskusja, konfrontacja argumentów. Zwykle informacje i dane znalezione w Internecie poszerzają temat. Praca z komputerem rozwija samodzielność uczeniową. Uczeń podczas pracy samodzielnej w domu oraz podczas lekcji w grupach nabywa umiejętności przeszukiwania źródeł informacji, klasyfikowania jej, analizowania, rozumienia oraz wartościowania przekazów medialnych.

Przykładowo, poszukując informacji na temat obcojęzycznego pisarza lub poety, otrzymujemy wykaz ponad tysiąca stron, na których możemy znaleźć nie tylko życiorys, ale także rysunki i fotografie, możemy przeczytać utwory bez potrzeby szukania książek w katalogach. W przypadku sławnych pianistów możemy wysłuchać fragmentów utworów, obejrzeć film dokumentalny przedstawiający biografię artysty. Bogactwo stron internetowych to także dostęp do różnego rodzaju internetowych leksykonów, encyklopedii, słowników, transmisji ważnych wydarzeń.

1.2. Prezentacja tematu lekcji przez nauczyciela

Taka forma lekcji polega na prezentowaniu przez nauczyciela informacji z Internetu, na jednym komputerze w sali lekcyjnej lub z wykorzystaniem projektora multimedialnego do zaprezentowania treści na dużym ekranie. Ponadto, po

zajęciach nauczyciele mogą umieszczać materiały na stronach WWW w różnorodnych formach. Mogą to być teksty wykładów, zadań problemowych, mogą to być fotografie, plany, tabele. Mogą to być nagrania audio, a mogą to być w końcu sekwencje wideo.

Nauczyciel może w tej formie przedstawiać tematy prac domowych, zadania lub ćwiczenia do rozwiązania. Stwarza to ogromną szansę dla uczniów nieobecnych na zajęciach do nadrobienia zaległości i przygotowania się do lekcji. Taka prezentacja jest szczególnie pomocna dla uczniów dojeżdżających do szkoły, którzy często nie mają możliwości osobistego kontaktu ze swoimi rówieśnikami. Materiały dostępne w Sieci można szybko przenieść na twardy dysk własnego komputera, a wówczas praca staje się jeszcze bardziej komfortowa. Pobierane materiały mogą być wówczas modyfikowane, rozbudowywane i segregowane według własnych potrzeb. Nauczyciel powinien umieścić wcześniej sprawdzone adresy internetowe, które nawiązują do tematu lekcji oraz go poszerzają. Ogromnym walorem wiedzy umieszczanej na stronach internetowych jest niewątpliwie to, iż może ona być na bieżąco aktualizowana i uzupełniana, co nie jest możliwe w wydawnictwach pod tradycyjną drukowaną postacią.

1.3. Lekcja hipertekstowa

Internetowa lekcja języka obcego niewiele różni się od tradycyjnej, posiada te same fazy i cechy charakterystyczne, z tą różnicą, że miejsce tekstów z podręcznika czy nagrań zajmują materiały znalezione przez uczniów lub nauczyciela w Sieci. Polega ona na wyszukiwaniu wraz z uczniami różnych serwerów zawierających dokumenty, grafikę, animację, stanowiące ilustrację tematu lekcji. Tematyka może dotyczyć np. kultury, polityki, sytuacji ekonomiczno-gospodarczej, czy też aktualnych wydarzeń dotyczących danego kraju. Tego typu zajęcia można przeprowadzić co najmniej w dwojaki sposób. Po pierwsze: uczniowie otrzymują na początku lekcji kartę pracy ucznia, na której zamieszczone są adresy internetowe, które uczniowie będą samodzielnie wpisywać i docierać do informacji. Drugi typ zajęć polega na stworzeniu przez nauczyciela nawigacyjnej strony WWW, na której znajduje się wprowadzenie do lekcji oraz odnośniki do innych stron. Na tego typu stronach nauczyciele mogą zamieszczać artykuły dydaktycznie opracowane, testy, zadania domowe, tematy do dyskusji. Zadaniem uczniów jest znalezienie informacji na podane tematy samodzielnie bądź w grupach. Nawigacyjne strony WWW powinny być umieszczone w serwisie internetowym szkoły, w ten sposób są one dostępne dla innych nauczycieli, jak również uczniów, którzy we własnym zakresie mogą powtórzyć daną lekcję.

Uczniom trudno jest poruszać się w gąszczu informacji, dlatego nauczyciel na zajęciach, w których będzie stosowana sieć powinien zaznajomić uczniów z zasadami poruszania się w sieci, przygotować „trasy" prowadzące do miejsc,

gdzie znajduje się potrzebna informacja na zadany temat (Krajka 2002). Czytając autentyczne artykuły, teksty, uczniowie poznają także słownictwo, którego nie znajdą w szkolnych podręcznikach do nauki języka. Teksty, które nauczyciel czyta z uczniami, zawierają nowe słówka i zwroty w bogatym kontekście językowym, co ułatwia naukę, ponieważ uczeń poznaje dokładne znaczenie danej jednostki leksykalnej i związki, jakie może ona tworzyć w zdaniu. W trakcie pracy uczniowie mogą korzystać ze słowników językowych, zarówno multimedialnych (instalowanych z płyt CD), jak i tych dostępnych w sieci internetowej. Pomaga to w samodzielnym rozwiązywaniu problemów ze słownictwem i usprawnia pracę nad tekstem.

Dzięki materiałom pochodzącym ze stron internetowych kształtowana jest nie tylko sprawność czytania, lecz także aktualizowana jest wiedza uczącego się w danej dziedzinie, rozszerzana ogólna wiedza o otaczającej go rzeczywistości. Internet pozwala poznać bardzo różne aspekty życia w kraju, którego język nas interesuje. Nauczanie za pomocą wirtualnej sieci wzbudza żywsze zainteresowanie uczniów, sprawiając, że przykry obowiązek staje się zabawą i przyjemnością. Tego typu lekcje indywidualizują tempo pracy ucznia. Poprzez takie działania kształtujemy u uczącego się twórcze i otwarte postawy wobec materiałów. Sami oni potrafią gromadzić materiały, ocenić ich przydatność.

1.3.1. Przykłady

a. Organizujemy wycieczkę. Zadaniem uczniów, pracujących indywidualnie lub w grupach, jest znalezienie sposobu dojazdu do podanego miejsca. Każda grupa przedstawia swój program wycieczki po mieście, uzasadniając wybór zabytków i interesujących do obejrzenia miejsc. Uczniowie zobowiązani są sprawdzić godziny otwarcia muzeów i zabytków. Muszą obliczyć koszt wycieczki, zweryfikować ceny biletów.

b. Idziemy do kina. Celem lekcji jest wzbogacenie słownictwa dotyczącego kina. Uczniowie wpisują adresy stron inernetowych podanych przez nauczyciela. Oczom uczniów ukazują się nazwy kin z ich repertuarem filmów. Mogą oni zapoznać się z gatunkiem filmu i informacjami go dotyczącymi, klikając na jego tytuł. Zobaczą wtedy stronę ze wszystkimi szczegółami dotyczącymi wybranej pozycji i będą mogli nawet obejrzeć jej reklamówkę. Następnie uczniowie wybierają film, który chcieliby zobaczyć i robią notatki na jego temat. W kolejnym etapie zajęć każda grupa przedstawia wybrany film, prezentując jego rodzaj i zawartość i uzasadniając swój wybór.

1.4. Projekty e-mailowe międzyszkolne i międzynarodowe

Wiele tego typu przedsięwzięć ma charakter międzynarodowy. Daje możliwość kontaktu z uczniami innych krajów, kultur i języków. Przy okazji propago-

wana jest postawa otwarcia uczniów na świat i wymiana o charakterze interkulturalnej. Uczeń wypracowuje własne kryteria oceny informacji, uczy się wartościowania informacji. Celem tego typu lekcji jest wdrażanie do współpracy w zespole, samodzielne kontrolowanie postępów w pracy oraz jej ocena. Projekt e-mailowy może być przeprowadzony zarówno z inną klasą w kraju jak i z klasami na całym świecie. Uczniowie mogą rzeczywiście komunikować się ze swoimi rówieśnikami na całym świecie używając języka, którego się uczą. I komunikacja ta ma wszelkie znamiona autentycznej: między uczestnikami aktu komunikacyjnego zachodzi zjawisko luki informacyjnej (jedna ze stron chce się dowiedzieć czegoś, co wie tylko druga strona), wypowiedzi są w dużej mierze nieprzewidywalne, uczestnicy mają podobne uprawnienia w procesie komunikacji.

Projekty e-mailowe:

- uzupełniają podręcznik i zawarte w nim informacje;
- umożliwiają autentyczną komunikację w języku obcym;
- rozwijają kompetencje językowe;
- wpływają na poprawę jakości wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- podnoszą kompetencje w zakresie komunikowania i wyrażania siebie, swoich myśli i emocji;
- wspomagają uczących się w przejmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój.

Projekt w którym będą uczestniczyły klasy z różnych państw wymaga od nauczyciela starannego przygotowania.

Jak przeprowadzić projekt z wykorzystaniem poczty elektronicznej? Przed rozpoczęciem projektu nauczyciel powinien uświadomić cele lekcji, które powinny zostać osiągnięte na kolejnych lekcjach, podaje temat i wyjaśnia zasady pracy. Partnerami mogą być uczniowie zagranicznej szkoły, z którą nasza prowadzi wymianę uczniowską. Lecz informację o szkołach zainteresowanych taką formą współpracy można znaleźć także w Internecie poprzez:

1.4.1. Lista mailowa

Można się na nią zapisać poprzez wysłanie e-maila o danym temacie pod wskazany adres. Jeśli jedna osoba wyśle e-mail, dociera on do wszystkich zasubskrybowanych członków listy. Jedną z najbardziej rozpowszechnionych list mailowych jest ta projektu: „Intercultural E-Mail Classroom Connections" (IECC) (http://www.teaching.com/iecc/) i służy wyłącznie wspomaganiu klas mających na celu przeprowadzenie projektu e-mailowego.

1.4.2. Strony internetowe

www.tak.schule.de/projlist.htm – Portal daje sposobność uczestniczenia w konferencjach on-line dotyczących różnych tematów projektów. Tematy projek-

tów są dydaktycznie opracowane i wzbogacone propozycjami metod przeprowadzenia lekcji. Ponadto dla nauczycieli istnieje możliwość wymiany doświadczeń na forum dyskusyjnym związanym tematycznie z metodyką projektów internetowych.

Przed podjęciem próby nawiązania komunikacji na jakiś określony temat niezbędne jest przedstawienie się, prezentacja klasy. W przypadku projektu zaplanowanego na dłuższy czas konieczne jest porozumienie się nauczycieli i określenie: czasu trwania projektu, częstotliwości kontaktów, itp. Każdy temat może być przedmiotem wymiany opinii, czy informacji. Decydujące jest nie tylko to, co dane grupy interesuje, lecz także zakresy tematyczne, zawarte w programie nauczania.

Przed przystąpieniem do projektu i wymiany korespondencji należy przygotować uczniów do tematu, określić co uczniowie już na ten temat wiedzą, przygotować ich do dyskusji wprowadzając, uzupełniając oraz poszerzając materiał leksykalny oraz struktury językowe, którymi uczniowie będą się posługiwali podczas wymiany korespondencyjnej. Godne polecenia jest przeprowadzenie ankiety wśród uczniów dotyczącej ich doświadczeń w pracy z komputerem w celu odpowiedniego podzielenia ich na grupy.

Następnym etapem jest podzielenie klasy na 4-5 osobowe zespoły oraz przydzielenie im tematyki. Uczniowie wyszukują informacje związane z przydzieloną im tematyką, zapisują wyszukane informacje w plikach edytora tekstu i przesyłają je na skrzynki e-mailowe nauczycieli a następnie do swoich rówieśników z klas partnerskich. Pisanie autentycznego listu do koleżanki/kolegi w ramach projektu internetowego jest zupełnie innym procesem niż pisanie pracy domowej zadanej przez nauczyciela. Rzeczywisty list jest wielokrotnie poprawiany, staje się tematem dyskusji z rówieśnikami. O ile bez żadnych zahamowań i bez skrępowania z powodu popełnianych błędów oddają do sprawdzenie listy nieautentyczne, pisane na zadany temat o tyle listy autentyczne uczeń bardziej starannie poszukuje form i wyrażeń w celu precyzyjnego formułowania swoich myśli (Gajek 2002).

Kolejnym etapem projektu jest prezentacja, na której uczący się używając języka obcego przedstawiają opracowane przez siebie materiały oraz informacje otrzymane od klasy partnerskiej. Otrzymane listy mogą posłużyć nauczycielom jako materiał dydaktyczny do kolejnych lekcji. Przygotowany projekt powinien zostać dobrze udokumentowany a jego wyniki udostępnione szerszej publiczności w formie gazetki, wystawy, broszurki itd. Zaletą projektu jest możliwość indywidualnej pracy uczniów. Inną ważną umiejętnością kształtowaną i doskonaloną podczas wykonywania projektu jest posługiwanie się pocztą elektroniczną. Opracowane przez uczniów materiały przesyłane są nauczycielowi w celu ich sprawdzenia. Omówienie i ewentualne poprawki uczniowie otrzymują tą samą drogą. Taka forma współpracy uczeń – nauczyciel ma za zadanie pokazanie uczniom,

że dzięki nowoczesnym rozwiązaniom technicznym, takim jak Internet, możliwa jest nauka pod kierunkiem nauczyciela poza murami szkoły. Daje to również inny pozytywny efekt. Uświadamia on uczniom, że są nauczyciele, którzy są gotowi pomóc im w rozwiązywaniu problemów nie tylko w czasie godzin lekcyjnych przewidzianych programem, ale także po zajęciach. Ważnym elementem projektu jest refleksja oraz ewaluacja. Uczniowie powinni ocenić korzyści wynikające z przeprowadzenia tego rodzaju zajęć, podjąć dyskusję na temat: co im sprawiło trudności, co było prostym zadaniem oraz czego oczekiwaliby od przyszłych projektów. Projekty e-mailowe nadają się znakomicie nie tylko dla grup uczących się 2-3 lata niemieckiego, ale także dla grup początkujących.

2. Wykorzystanie sieci internetowej do pracy samodzielnej, wspomaganie indywidualnego zdobywania sprawności językowych

Zwykle nie jest możliwe osobne zdobywanie poszczególnych sprawności językowych. Nauczyciel może jednak wskazać uczniom sposoby internetowego wspomagania rozwoju pojedynczych umiejętności. Wizualizacja komputerowa ułatwi uczącemu się zaobserwować, porównać, a przede wszystkim pomoże zrozumieć treści, które dotąd były niezrozumiałe lub zbyt trudne. Ma znaczenie w zbliżaniu prezentowanych treści dydaktycznych do rzeczywistości. Wskazując odpowiednie adresy internetowe jako wartościowe źródła wiedzy, nauczyciel umożliwia uczącemu się uzupełnić oraz pogłębić swoją wiedzę, umiejętności. Ta metoda jest skuteczna zwłaszcza w pracy nad poprawnością ortograficzną i gramatyczną. Każdy uczący się ma inne braki, nie można więc narzucać pozostałym w ramach zajęć pracy nad problemami opanowanymi już przez innych uczniów.

Korzystając ze stron z literaturą piękną, czasopismami światowymi rozwijana jest umiejętność czytania. Wcześniejsze zapoznanie się ucznia z różnego rodzaju artykułami może stać się okazją do dyskusji na lekcji, pogłębia wiedzę ucznia na dany temat, budzi jego zainteresowanie kulturą danego obszaru językowego.

Serwisy edukacyjne agencji informacyjnych, np. BBC oferują niezwykle bogatą paletę multimedialnych i interaktywnych materiałów do słuchania lub do obejrzenia. Słuchanie piosenek, wiadomości agencyjnych lub oglądanie sekwencji wideo niewątpliwie pomaga w rozwoju umiejętności słuchania. Ponadto uczeń ma możliwość sprawdzenia swoich wiadomości rozwiązując różnego rodzaju testy, ćwiczenia gramatyczne, wysłuchać prawidłowej artykulacji poszczególnych dźwięków w danym języku, prawidłowej intonacji wyrazowej i zdaniowej, a następnie samemu wykonać ćwiczenia na poprawną wymowę. Nagranie własnego głosu i porównanie ze wzorcem często uświadamia uczącemu się potrzebę pracy nad własną wymową i intonacją. Główną zaletą tych testów jest interaktywność i możliwość natychmiastowego uzyskania oceny prawidłowości wykonania ćwiczenia. Uczeń może samodzielnie dostosować stopień trudności ćwiczeń do po-

ziomu zaawansowania. Ponadto może sam dokonać wyboru i decydować czym się zajmie i jak długo.

Rozwój umiejętności mówienia następuje zarówno podczas wykonywania ćwiczeń ze stron edukacyjnych, jak i podczas komunikacji głosowej w czacie głosowym lub wideokonferencji. Dla ucznia jest to czasami motywacja silniejsza, niż rzeczywista komunikacja z rodowitym użytkownikiem języka, o którym uczeń wie, że go rozumie. Słuchanie zajęć prowadzonych przez „native speakers" jest z całą pewnością przydatne i kształcące dla uczących się.

Praca w sieci internetowej umożliwia pełną indywidualizację procesu kształcenia poprzez wykorzystanie przez uczącego się czasu do nauki, dostosowania treści kształcenia i tempa uczenia się do indywidualnych możliwości użytkownika.

Zasoby Internetu dostarczają uczniom zróżnicowane materiały pod kątem ich potrzeb i poziomów. Stworzone zostały ciekawe portale edukacyjne zawierające szereg materiałów edukacyjnych (wypracowania, dialogi, testy, zadania). Dla nauczycieli dostępne są serwery FTP, zawierające gotowe programy dydaktyczne do ściągnięcia i uruchomienia na komputerze lokalnym, ćwiczenia sprawdzające i doskonalące, testy. Dostęp do nich mają również uczniowie.

Do grupy językowych stron edukacyjnych należą też strony wydawnictw językowych. Na ich stronach zamieszczane są dodatkowe materiały dla ucznia i nauczycieli (np. gotowe scenariusze lekcji, propozycje prac klasowych). Ponadto stanowią one część pakietu edukacyjnego, który jest obudową podręcznika oferowanego przez wydawnictwo. Struktura obudowy internetowej poszczególnych podręczników jest oparta na spisie treści podręcznika. Obudowa internetowa każdego rozdziału składa się z części dla nauczyciela i dla ucznia. W części dla nauczyciela znajdują się między innymi: cele dydaktyczne rozdziału, scenariusze lekcyjne, propozycje zadań dodatkowych, propozycje zadań testowych, plansze, prezentacje i inne materiały przydatne w prowadzeniu lekcji. W części dla ucznia znajdują się między innymi: testy i zadania on-line – pomocne w odrabianiu lekcji, ćwiczenia interaktywne, które pozwalają sprawdzać teorię w praktyce, adresy związanych z rozdziałem stron www – które ułatwią korzystanie z bogatych zasobów Internetu dla uczniów szczególnie zainteresowanych stworzony został dział „Spytaj eksperta" – w którym można znaleźć wyczerpującą odpowiedź na różnego typu pytania (Koludo 2003: 74-75).

Internet jest bardzo bogato oprogramowany w słowniki, encyklopedie, leksykony. Czytając różnego rodzaju teksty, przygotowując informacje uczeń może sprawdzić nieznane mu zwroty, wyrazy, ich synonimy, ułatwia zrozumienie nowych znaczeń wyrazów poprzez przykłady zastosowania ich w zdaniach. Słowniki na ekranach pozwalają znacznie skrócić czas poszukiwania słowa bez konieczności wertowania opasłych tomów. Godnym polecenia jest słownik, a właściwie zbiór słowników o nazwie „Babylon" (www. babylon.com). Jest to narzędzie języ-

kowe, którego bazą jest angielski, ale wspiera również wiele innych, np. niemiecki, francuski, włoski, również język polski, ale nie w pakiecie głównym. „Babylon" jest swego rodzaju łącznikiem z różnymi bazami słownikowymi. Cechą charakterystyczną programu jest komunikacja z zewnętrznymi bazami językowymi zlokalizowanymi na wielu serwerach na całym świecie. W ten sposób możliwe jest uzyskanie wytłumaczenia danego terminu, zwrotu z wielu innych źródeł. Ponadto program jest cały czas aktywny podczas pracy i możemy skorzystać z niego w dowolnym momencie. Takie działanie programu pozwala sprawdzić w słowniku dowolny wyraz lub frazę występującą w tekście. Wystarczy zaznaczyć odpowiedni tekst myszką i nacisnąć odpowiednią kombinację klawiszy (Topol 2002).

Ponadto samodzielną pracę ucznia ułatwiającą mu pogłębianie wiedzy oraz komunikację z nauczycielem lub rówieśnikami wspomagają narzędzia współpracy grupowej takie jak poczta elektroniczna, IRC czyli rozmowa przez Internet w trybie tekstowym na uporządkowanych tematycznie kanałach, listy dyskusyjne, forum dyskusyjne, FTP czyli ściąganie z sieci dowolnych plików, czy też pakiet NET MEETING.

Poczta elektroniczna – e-mail znajduje szerokie zastosowanie w praktyce nauczycielskiej w pracy nad językiem. Może być wykorzystywana do kontaktowania się nauczycieli z uczniami i odwrotnie. Ma to szczególne znaczenie w przypadku indywidualizacji procesu kształcenia, kiedy nauczyciel pracuje z uczniem słabym i z uczniem zdolnym. Można im przesyłać materiały dydaktyczne, wskazówki, instrukcje metodyczne, kierować procesem kształcenia. Nauczyciel dzięki temu ma kontakt z uczniem poza szkołą. Działania te uwzględniają indywidualizację procesu nauczania, wspierają indywidualne uzdolnienia dziecka. Częstotliwość kontaktów i możliwość stałej wymiany informacji wpływają na budowanie więzi oraz pojawienie się zachowań interakcyjnych. Zakładanie konta e-mail na serwerze obcojęzycznym jest już ćwiczeniem językowym, znakomitym powtórzeniem i podsumowaniem materiału językowego. Wpływa na rozwój kompetencji medialnej i kończy się jednoznacznym wynikiem – formularz zostaje wypełniony prawidłowo i konto jest założone , albo błędy w wypełnieniu uniemożliwiają założenie konta. Analiza tekstu zawierającego spis warunków prawnych, który musi zaakceptować użytkownik podczas zakładania konta e-mail, jest zadaniem językowym dla uczniów bardzo zaawansowanych (Gajek 2002: 46-49).

Listy dyskusyjne – jest to sposób komunikacji, podczas której e-mail skierowany na adres listy zostaje automatycznie przesłany do wszystkich osób, którzy są subskrybentami tej listy. Listy mogą mieć charakter publiczny – wówczas są otwarte dla wszystkich zainteresowanych lub prywatny, czyli dostępne za zgodą administratora. Uczniowie o sprecyzowanych zainteresowaniach chętnie zapisują się na listy dotyczące ważnego dla nich tematu, i to nawet często w języku obcym, gdzie rozwijając swoje hobby, uczą się języka. Z list dyskusyjnych często też ko-

rzystają nauczyciele i studenci przygotowując na przykład materiały na dany temat, pisząc prace dyplomową lub magisterską. Zwracając się o pomoc do uczestników listy możemy zdobyć aktualne informacje, interesujące linki, możemy poszerzyć naszą wiedzą i uzyskać informacje na których znalezienie musielibyśmy przeznaczyć wiele czasu. Ponadto sami możemy przedstawiać uwagi i sugestie, które mogą być przydatne wszystkim (Gajek 2002: 48-50).

Forum dyskusyjne pozwala na obejrzenie korespondencji uczestników na stronie internetowej. Serwery edukacyjne, np. Eduseek, Edukus, zapewniają fora dla uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów. Na stronach dla uczniów znajdują się porady ułatwiające przygotowanie się do egzaminów czy rozmów kwalifikacyjnych. Oprócz biernego czytania wypowiedzi innych można publikować swoje, odpowiadać na zamieszczone już uwagi, drukować je lub przechowywać w pamięci komputera. Uczniowie są w stanie dostarczyć „świeżych pomysłów" dotyczących różnych tematów, aby pomagać sobie nawzajem w nauce z pomocą Internetu – nauce opartej na poszukiwaniu, odkrywaniu, współpracy z innymi. Współpraca uczniów z różnych środowisk i krajów pomaga im opracowywać materiały potrzebne na lekcję, poszerzyć je oraz uzupełnić (Gajek 2002: 48-50).

IRC (Internet Relay Chat) oferuje komunikację internetową bazującą na tekście. Każdy uczestnik, który chce przyłączyć się do dyskusji, podaje pseudonim, pod którym będzie występować, po czym wpisuje swoje wypowiedzi za pomocą klawiatury. Wypowiedzi zostają automatycznie rozsyłane do wszystkich uczestników rozmowy. Konferencja za pomocą chat umożliwia nawiązanie bezpośredniego kontaktu i wymianę poglądów. Taka forma komunikacji z rozmówcą ma charakter naturalnego użycia języka w rzeczywistym świecie. Można ją polecić osobom zupełnie początkującym, a to ze względu na poziom używanego tam języka, który jest zazwyczaj dość przystępny. Szczególnie cenne dla rozwoju językowego mogą być rozmowy na tematy interesujące uczniów lub rozwijające ich rzadko spotykane hobby. Taki sposób komunikowania się sprzyja kształtowaniu krytycznego spojrzenia, uczy jasnego wyrażania własnych myśli, umiejętności prezentowania własnych poglądów na forum, konstruktywnego dyskutowania problemów przy trafnym doborze argumentów. Uczestnicy poprzez dialog uczą się współdziałania, inspirując się wzajemnie, tworzą pomysły i motywują się do pracy.

FTP (File Transfer Protocol) jest to najpopularniejszy sposób pobierania i przesyłania dokumentów w Internecie. To narzędzie umożliwia użytkownikowi uzyskiwanie dostępu i kopiowanie (pobieranie) na swój komputer w wyniku zdalnej transmisji plików znajdujących się na innym komputerze z wykorzystaniem do tego sieci komputerowej. Serwery przechowujące dostępne pliki zwane są serwerami FTP. Każdy z nich ma własną elektroniczną bibliotekę, zawierającą niewyobrażalną ilość informacji (pliki tekstowe, multimedialne, aplikacje). Pliki

te można przesłać z serwera FTP do naszego lokalnego komputera. W ten sposób nauczyciel może umieszczać dla studenta, ucznia materiałów dydaktycznych (pliki tekstowe, graficzne, dźwiękowe), oraz zapoznać się z pracami innych, przeglądać prace wykonane przez uczących się (Pajka 2002: 287-296).

Pakiet NET MEETING – ten prosty w obsłudze, pracujący pod kontrolą systemu Windows program posiada wiele ciekawych z dydaktycznego punktu widzenia funkcji jak: możliwość porozumiewania się głosem, prowadzanie równoległego dialogu tekstowego, zdalne wykonywanie wspólnego rysunku, schematu, przesyłanie pliku w trakcie rozmowy, wzajemne udostępnianie aplikacji, wideokonferencje.

System umożliwia prowadzenie wieloosobowych telekonferencji. W celu rozpoczęcia sesji (łączności) z innymi użytkownikami należy ich wywołać, podając ich adresy sieciowe. Użytkownik wywoływany otrzymuje komunikat na ekranie. W ciągu kilku sekund może zaakceptować wywołanie jeśli chce się włączyć do konferencji. Dialog pisany prowadzony jest w oddzielnym oknie. Każdy z uczestników może w dowolnym czasie zabierać głos. Teksty są opatrywane przez system identyfikatorem użytkownika, aby wszyscy użytkownicy mogli orientować się „co i kto mówi?"

Praca graficzna w Net Meeting realizowana jest w pakiecie graficznym podobnym do programu Paintbrush. Każdy z uczestników może w dowolnym czasie rysować, a jego kursor jest widoczny na ekranie pozostałych użytkowników. Rysunek i rozmowa mogą być zapisane w pliku na dysku i drukowane. Możliwość wzajemnego udostępniania aplikacji pozwala na wykorzystanie pakietu Net Meeting w procesie edukacyjnym. Każdy u uczestników telekonferencji może uruchomić na swoim komputerze dowolny program edukacyjny i udostępnić go innym użytkownikom. Wykorzystanie funkcji udostępniania aplikacji daje ogromne możliwości w procesie kształcenia. Pozwala na prowadzenie aktywnego nauczania i uczenia się. Uczeń może w trakcie uczenia się kontaktować się z nauczycielem (również z innym uczniem i poprosić go o wytłumaczenie danego problemu) (Wieczorkowski 1997).

Internet oraz dostępne w nim narzędzia sprzyjają samoinicjowaniu uczenia się. Czuje się on odpowiedzialny za to czego się nauczy i jak się nauczy. Nauczanie wspomagane komputerowo utwierdza ucznia w przekonaniu o własnej skuteczności. Uczeń ma wrażenie, że nie tylko wie w jaki sposób dotrzeć do aktualnych i potrzebnych mu informacji, ale w swoich działaniach jest skuteczny. Poczucie własnej skuteczności zwiększa wiarę we własne możliwości osiągnięcia celu a przez to motywuje do nauki. Zadaniem szkoły jest nie tylko nauczanie, lecz także a może nawet przede wszystkim przekazywanie wiedzy o planowaniu i organizowaniu uczenia się oraz przygotowanie ich do samodzielnego kierowania procesem uczenia się poprzez wykorzystanie odpowiednich narzędzi dostępnych w sieci internetowej.

Bibliografia:

Gajek, E. (red.)
2002 Komputery w nauczaniu języków obcych. Warszawa: PWN.
Koludo, Anna (red.)
2003 Internet w edukacji. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.
Krajka, J.
2002 „Nauczanie języka obcego w sieci – wykorzystanie Internetu jako alternatywy dla podręcznika", w: W. Strykowski (red.), 231-241.
Pajka, P.
2002 „Globalna infrastruktura informatyczna a rozwój systemów kształcenia zdalnego", w: W. Strykowski (red.), 287-296.
Socha, R.
2000 „Zastosowanie Internetu w edukacji szkolnej", w: W. Strykowski (red.), 294-300.
Strykowski, W. (red.)
1997 Media a Edukacja. Poznań: eMPi²
2000 Media a Edukacja. Poznań: eMPi²
2002 Media i Edukacja w dobie integracji. Poznań: eMPi²
Topol, P.
2002 „Wybrane aspekty Internetu jako środowiska uczenia się", w: W. Strykowski (red.), 281-286.
Wieczorkowski, K.
1997 „Edukacyjna współpraca grupowa w sieci komputerowej", w: W. Strykowski (red.), 289-297.

Bogna Ferensztajn
Kolegium Języka Angielskiego przy PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim

System kursowy – reforma Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wielkopolskim

1. Wstęp

W 1993 roku nauczyciele II LO w Gorzowie Wielkopolskim podjęli wysiłek wyprzedzenia zmian formalno-prawnych, z jakimi mamy do czynienia w oświacie dzisiaj, i zmienili sposób organizacji pracy szkoły z systemu klasowo-lekcyjnego na system zaliczania kursów. Równocześnie wprowadziliśmy punktowy system oceniania pracy uczniów. W efekcie zyskaliśmy kilka najprostszych, racjonalnych udogodnień, których piękno i dobro doceni tylko ten, kto zaznał narastającej niedorzeczności poprzedniego stanu rzeczy. Nowa organizacja oznaczała dla uczniów między innymi: koniec powtarzania roku nauki z powodu jednego oblanego przedmiotu; koniec wielopoziomowych klas językowych (od zero-początkujących do zaawansowanych w jednej klasie); bardziej obiektywny system oceniania wysiłków uczniów.

Podjęte zmiany organizacyjne miały też swój piękny, realizujący ideę autonomii, cel wychowawczy: oddanie w ręce ucznia decyzji i odpowiedzialności za kształtowanie własnej edukacji. Naszego ucznia widzimy jako jednostkę, chcemy sprawić, by był to ktoś, kto uważnie analizuje świat, uczy się z nim komunikować i podejmuje ryzyko by go przekształcać, przyjmując odpowiedzialność za to wszystko, co leży w sferze jego wpływu. Literatura pedagogiczna (zwłaszcza podejścia odwołujące się do rozwoju strategii uczeniowych, psychologia humanistyczna Rogers'a, podejście Korczaka oraz filozofia konstruktywistyczna) sugeruje ważność i wartość samodzielnych wyborów i stawiania sobie własnych celów jako podstawowych działań podnoszących indywidualną motywację wewnętrzną, a co za tym idzie, skuteczność podejmowanych działań uczeniowych.

Konieczność dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, pobudza do myślenia o własnej przyszłości, do analizy własnych uzdolnień i słabości, możliwości i potrzeb, a wreszcie do przyjmowania odpowiedzialności za konsekwencje własnych wyborów. Dając uczniom więcej wolności dajemy im więcej odpowiedzialności za własny rozwój, a oni, przyjmując tę odpowiedzialność, uczą się samodyscypliny, uczciwości, kształtowania siebie.

2. Nowa organizacja dydaktyki szkolnej

W tradycyjnej szkole uczniowie poruszają się razem jako klasa przez swój trzyletni plan lekcji, absolwentem jest uczeń sukcesywnie otrzymujący promocję z klasy niższej do klasy wyższej. Brak promocji oznacza powtórzenie roku z klasą młodszego rocznika, przy czym uczeń musi powtórzyć cały program danej klasy, również te przedmioty, z których otrzymał oceny pozytywne. W naszej szkole uczniowie poruszają się po programie liceum indywidualnie, zapisując się na interesujące ich kursy. Absolwentem jest osoba, która zdobyła przez trzy lata ustaloną ilość zaliczeń z obowiązkowych dla wszystkich i wybranych przez siebie przedmiotów. Obowiązuje tu zatem system zaliczania kursów, podobnie jak w amerykańskich i kanadyjskich szkołach średnich i wyższych (stamtąd właśnie zaczerpnęliśmy wzory organizacyjne).

Rok szkolny podzielono na trzy części zwane trymestrami. Programy poszczególnych przedmiotów szkolnych zostały opracowane tak, że ich treści podzielono na sześćdziesięciogodzinne moduły zwane kursami. Typowy kurs trwa trzy miesiące a lekcje odbywają się codziennie. Uczeń zapisuje się przed każdym nowym trymestrem na sześć kursów, ma zatem codziennie ten sam plan lekcji, swój indywidualny plan. Jeśli, na przykład, na pierwszej lekcji zapisał się na kurs historii, to realizuje go z daną grupą uczniów codziennie na tejże lekcji, na drugiej lekcji zapisał się na język angielski, gdzie z kolei jest z inną grupą uczniów, itd. W ten sposób uczniowie mają tylko sześć przedmiotów w każdym trymestrze, regularny indywidualny plan dnia i codzienny kontakt z nauczycielem każdego z zaliczanych w danym momencie kursów.

To proste rozwiązanie otwiera nowe możliwości, jest strukturą niezwykle elastyczną i dającą się łatwo modyfikować, a przy tym pozwala osiągnąć wszystkie wymienione na wstępie cele. Na przykład, gdy ktoś oblewa jeden z kursów w danym trymestrze, w kolejnym zapisuje się na tenże oblany kurs jeszcze raz (może się zdarzyć, że będzie go prowadził inny nauczyciel), natomiast pozostałe pięć kursów bierze spośród tych, których jeszcze nie realizował. Nie ma konieczności powtarzania klasy, bo nie ma klas.

Naturalną konsekwencją codziennych zajęć z każdego przedmiotu jest konieczność poszukiwania nowego podejścia, nowych metod i technik realizacji treści nauczania. Codziennie wykład poprzedzony odpytywaniem kolejnego ucznia

z listy jest w tych warunkach metodą trudną do utrzymania, a przynajmniej trudną do wytrzymania (co nie oznacza, że nie ma nauczycieli, którzy tak właśnie funkcjonują).

3. Treści nauczania

Treści programowe przedmiotów szkolnych zostały podzielone na dwa poziomy zaawansowania: program podstawowy i program specjalizacji. Każdy uczeń zalicza program podstawowy w klasie pierwszej (wyjątek stanowią przedmioty obowiązkowe na egzaminie maturalnym kontynuowane do końca cyklu kształcenia). Celem tego programu jest przybliżenie, w idealnej sytuacji – rozsmakowanie uczniów w poszczególnych przedmiotach szkolnych, dziedzinach wiedzy. Uczeń kończy większość przedmiotów zaliczając jedynie ich program podstawowy, w klasach starszych studiuje intensywnie już tylko wybrane dwa lub trzy przedmioty. Program specjalizacji wybiera się po pierwszym roku nauki, a jego cel to dogłębniejsze badanie danej dziedziny, to rozwój wiedzy i umiejętności pozwalający uczniom na osiągnięcie ich konkretnych celów edukacyjnych (na przykład dobry wynik na egzaminie zewnętrznym w programie rozszerzonym).

W klasach starszych uczeń może skorzystać z trzeciego programu, jaki oferuje szkoła, programu do wyboru. Program ten to dwa kursy, które uczeń może zagospodarować według własnego uznania. Celem tego programu jest poszerzenie oferty szkoły, wzbogacenie jej, podniesienie jakości wykształcenia młodzieży. Uczeń ma tu do dyspozycji takie kursy, jak: filozofia, fotografika, psychologia, łacina, ale także zaawansowane kursy tradycyjnych przedmiotów szkolnych pod warunkiem, że nie stanowią części zadeklarowanej przez ucznia specjalizacji. Wieloletnia praktyka pokazuje, że jeśli uczniowie już korzystają z możliwości zaliczania przedmiotów szkolnych w ramach swojego programu do wyboru, to najczęściej zapisują się na dodatkowy kurs języka obcego, ale też biorą, na przykład, dodatkowy kurs języka polskiego, informatyki, czy nawet matematyki.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie, zapisując się na kursy, dokonując kolejnych wyborów, podejmując decyzje, muszą mieć ogląd całościowy oferty szkoły. Stąd konieczność przedstawienia tejże oferty w przystępny dla młodzieży sposób. W tym celu stworzono dokument zwany katalogiem kursów, który zawiera kompletną listę kursów zawierającą ich kody numerowe, nazwy, warunki wstępne wymagane przy rejestracji na dany kurs oraz skrót treści nauczania. Przed rejestracją uczniowie sięgają do tego katalogu, by zobaczyć co jest w programie danego kursu i, jeśli decydują się go wziąć, czy spełniają warunki wstępne. Nie trzeba dodawać, że często istotne jest też kto z nauczycieli danego przedmiotu ten kurs prowadzi.

Jakich zatem ważnych życiowych wyborów dokonuje osoba ucząca się w naszej szkole? Pierwszoklasista wybiera najpierw języki obce jakich chce się uczyć.

Oferta językowa szkoły to: angielski, niemiecki lub francuski jako język obcy pierwszy lub drugi oraz rosyjski i włoski jako język drugi. Blisko dziesięcioletnia praktyka w tym systemie pokazuje, że uczniowie najczęściej wybierają angielski jako swój pierwszy język obcy (około 75- 80% każdego rocznika i jest to stała tendencja), w następnej kolejności wybierany jest niemiecki, natomiast francuskiego jako języka obcego pierwszego chce się uczyć najmniejsza grupa uczniów. Jeśli chodzi o język obcy drugi, proporcje wyborów poszczególnych języków są już stosunkowo zrównoważone, choć warto zauważyć, że język rosyjski po raz pierwszy został wybrany w 2003 roku i to od razu przez bez mała trzydziestu uczniów. Najwartościowszym elementem dla języków obcych w systemie kursowym jest to, że każdy uczeń podchodzi do testu klasyfikacyjnego, którego wynik pokaże, od jakiego poziomu będzie realizował obowiązkową ilość języka obcego pierwszego i drugiego w naszej szkole.

Pod koniec pierwszego roku nauki uczeń dokonuje kolejnego poważnego wyboru: wybiera przedmioty, wokół których chce koncentrować swoje wykształcenie, które uważa za ważne dla swoich życiowych planów (matura, studia, zawód), które go interesują, w których może się najpełniej realizować. Szkoła oferuje szereg specjalizacji, jak choćby humanistyczna (w skład tej specjalizacji wchodzą 4 kursy języka polskiego, 4 historii, 1 łaciny i 1 filozofii), biologiczna (4 kursy biologii, 3 fizyki i 3 chemii), językowa (6 kursów języka obcego i 4 wybranego przedmiotu dodatkowego).

4. System punktowy oceniania

Zaliczenie kursu jest równoznaczne z otrzymaniem określonego minimum punktów. System punktowy wydaje się bardziej rzetelny i dokładny, bardziej sprawiedliwy niż system zdobywania ocen cząstkowych. Jest tak dlatego, że system punktowy wymaga konsekwentnego trzymania się trzech zasad: po pierwsze, uczniowie muszą być poinformowani na początku kursu, jakie dokładnie wymogi będą musieli spełnić, by dany kurs zaliczyć. To obliguje nauczyciela do przedstawienia owych wymogów uczniom, co stwarza okazję do ich negocjacji z grupą. Jasność celów, wymogów i kryteriów oceny jest sprawą zasadniczej wagi dla upodmiotowienia ucznia i uwolnienia go od traktowania uczenia się jako kary. Dlatego od początku kursu jego treści (czyli cele, wymogi, planowane działania, zakładane umiejętności i wiedza) są przedstawiane po to, by uczeń mógł kontrolować swój rozwój, by miał poczucie sensowności, celowości i użyteczności podejmowanych wysiłków.

Po drugie, komponentom o różnym ciężarze gatunkowym ocenianym na kursie przypisana jest różna wartość punktowa – w zależności od stopnia złożoności danej umiejętności bądź zakresu wiedzy sprawdzanej w danym zadaniu. Niewielki wysiłek może być wart nawet tylko jeden procent, podczas gdy poważ-

na i wymagająca wielorakich umiejętności praca może ważyć dwadzieścia pięć procent. Regulamin szkoły nie pozwala jednak na to, by jednorazowe zadanie przekraczało 30% wartości kursu.

Wreszcie trzecia zasada projektowania systemu punktowego oceniania wymaga, by każde zadanie było zawsze oferowane każdej osobie na kursie. Nie ma więc możliwości, by ktoś miał inne obowiązki niż kolega z kursu. Dla ucznia najgorszą rzeczą, jaką mógłby zrobić jest nie wykonanie jakiegoś zadania. Otrzymanie „0" punktów za jakieś zadanie poważnie może zaszkodzić jego końcowej ocenie. Ocena końcowa jest obliczana według skali procentowej: 85-100% – piątka; 70-84% – czwórka; 55-69% – trójka; 40-54% – dwójka; 0-39% – jedynka.

Kilka lat temu student Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego w Gorzowie napisał pracę dyplomową o systemie punktowym oceniania. Przeprowadził wówczas w naszej szkole obszerną ankietę, której wyniki są korzystne dla systemu punktowego oceniania. I tak na pytanie czy przyjęty przelicznik punktów na oceny odpowiada uczniom, 7% odpowiedziało, że przeliczenie procentów na oceny jest zaniżone, 86% uznało je za dobre a 7% uważało, że przeliczenie jest zawyżone.

W ankiecie uczniowie proszeni byli o ogólną ocenę systemu punktowego w skali od „-5" do „+5", uzyskany średni wynik „3" pozwala wywnioskować, że system punktowy podoba się uczniom. W innym pytaniu proszono, by respondenci dokonali porównania systemu punktowego i tradycyjnego. I tu również widoczna jest znaczna przewaga systemu punktowego: 8% ankietowanych oceniło, że system punktowy jest gorszy, 6% nie widziało różnicy między jednym a drugim i aż 86% uczniów uznało punkty za lepszą formę sprawdzania wiedzy i umiejętności niż stopnie. Również na pytanie „Czy gdybyś mogła/mógł wybrać, wybrałabyś/wybrałbyś: system punktowy czy system tradycyjny?", 93% zadeklarowało, że wybrałoby system punktowy, a jedynie 7% – tradycyjny. Interesujące jest zwłaszcza deklarowane przekonanie o wysokim stopniu odpowiedzialności własnej za otrzymywane oceny końcowe. To pytanie otrzymało najwyższe wskazanie („4" w skali od „-5" do „+5"). Uczniowie zatem wyrażali przekonanie, że system punktowy pozwala im lepiej kontrolować własne wyniki niż system ocen cząstkowych, a ocena bardziej zależy od nich niż od nauczyciela.

System punktowy oceniania niemal całkowicie eliminuje takie stresujące (żeby nie powiedzieć patologiczne) zjawiska, praktykowane przez niektórych nauczycieli o podejściu autorytarnym, jak odpytywanie na ocenę bez uprzedzenia, na chybił trafił, zadawanie poważnych prac, których nauczyciel potem nie czyta, nie ocenia, nie udziela informacji zwrotnej, bądź wreszcie stawianie ocen niedostatecznych niejako za karę, za brak dyscypliny, zapomnienie zeszytu czy inne przewinienia. W naszej szkole uczeń wie kiedy i z czego będzie oceniany na punkty już na początku kursu. Jeśli nie spełnia jakiegoś wymogu, to jest to

zazwyczaj jego świadomy wybór (nie zależy mu na wysokiej ocenie z naszego przedmiotu, ponieważ więcej uwagi poświęca innej dziedzinie nauki). Jeśli nawet zdarza się nauczyciel, który znajduje w ramach systemu punktowego pole ćwiczenia podejścia autorytarnego, to zdarza się tak rzadko. Uczniowie mają wówczas szereg możliwości dochodzenia swoich praw, choćby u szkolnego Rzecznika Praw Ucznia.

W tym miejscu warto odnotować, że istnieje szereg struktur chroniących uczniów przed nadmierną kumulacją napięć. Oprócz wspomnianego wyżej Rzecznika Praw Ucznia, istnieje gazeta szkolna CurieR funkcjonująca z powodzeniem od wielu lat bez cenzury nauczycieli, jest Samorząd Uczniowski, szkolny pedagog, oraz funkcjonujące od niedawna uczniowskie forum dyskusyjne w na stronie internetowej szkoły.

5. Języki obce

Szkoła, jak wspomniano wyżej, zapewnia wszystkim uczniom możliwość podejścia do testów klasyfikacyjnych, które pokazują od jakiego poziomu uczeń będzie kontynuować naukę języka. II LO w Gorzowie Wielkopolskim oferuje uczniom sześćdziesięciogodzinne kursy języków obcych na różnych poziomach zaawansowania podzielone na dwa programy: podstawowy i zaawansowany (albo inaczej: specjalizacji), z których uczniowie mogą korzystać planując swój indywidualny rozwój językowy w trzyletnim liceum.

Kursy programu podstawowego zawierają treści zapewniające uczniom stopniowo coraz wyższy poziom zaawansowania i umożliwiają im zdanie egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym. Kursy programu specjalizacji stanowią ofertę dla tych uczniów, którzy przychodzą do szkoły z dobrą znajomością języka. Umożliwiają one uczniom przygotowanie się do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Kursy te stanowią niezależne moduły doskonalące kompetencję lingwistyczną, komunikacyjną i interkulturową uczniów.

Wszystkie kursy mają odpowiednio przypisane im kody liczbowe, zastosowane w celu uproszczenia procedur organizacyjnych (takich jak konstruowanie planu, rejestracja uczniów na kursy, kontrola prawidłowości realizacji programu nauczania przez uczniów czy monitorowanie organizacji pracy szkoły). Kursy programu podstawowego języków obcych mają kody od 101 do 107, natomiast kursom programu specjalizacji przydzielono kody od 201 do 214. Tak więc w szkolnym planie lekcji dostępne są kursy o nazwach „Język angielski 103", „Język angielski 208", itd.

Zapisanie się ucznia na kurs może być obwarowane warunkami wstępnymi. Warunkiem wstępnym jest albo wynik „testu klasyfikacyjnego" (ang. *placement test*), albo zaliczenie innego kursu. Na przykład: warunkiem wstępnym na kurs

„Język angielski 104" jest zaliczenie kursu „Język angielski 103" bądź też pozytywny wynik testu klasyfikacyjnego odpowiadający poziomowi kursu języka angielskiego 103.

Jeśli uczeń spełnia warunki wstępne może się zapisać na dany kurs języka obcego aby zrealizować go jako:

a) język obcy pierwszy (w tej kategorii uczeń musi zaliczyć 7 kursów);
b) język obcy drugi (uczeń ma obowiązek zaliczenia 3 kursów drugiego języka obcego);
c) program specjalizacji (6 kursów).

Treści kursów programu podstawowego języka angielskiego realizowane są w oparciu o wybrany przez zespół anglistów podręcznik, specjalizacje natomiast są autorskimi programami nauczycieli zorganizowanymi wokół następujących celów:

d) rozwijanie zintegrowanych umiejętności językowych ze szczególnym skupieniem na jednej z czterech podstawowych umiejętności: czytania (201), słuchania (202), pisania (206) oraz mówienia (207);
e) rozwijanie zintegrowanych umiejętności językowych oraz poszerzenie rozumienia form języka (syntaktyka i leksyka, w tym słowotwórstwo) (212, 204 i 210);
f) rozwijanie kompetencji lingwistycznej poprzez poszerzanie świadomości budowy systemów języka: gramatyka i strategie uczenia się jej (205 i 213) oraz leksyka w kontekstach sytuacyjnych (209);
g) rozwijanie zintegrowanych umiejętności językowych poprzez przyswajanie treści innych niż językowe (tzw. *content syllabus*): kultura (203), business English (211), literatura (214);
h) rozwijanie umiejętności, które realizują filozofię interdyscyplinarności nauczania szkolnego (uczniowie uczestniczą w projektowaniu tematyki poruszanej na kursie): debaty i prezentacje (208).

6. Zespoły przedmiotowe

System kursowy tworzy nową sytuację dla organizacji pracy poszczególnych przedmiotów. W tradycyjnej szkole przyjmuje się, że dany nauczyciel 'prowadzi' swój przedmiot w tej samej klasie przez trzy lata. W naszej szkole uczeń spotyka wielu nauczycieli uczących danego przedmiotu. Stąd też wiedza i umiejętności, jakie uczeń wynosi z pojedynczego kursu, są przedmiotem troski i odpowiedzialności całego zespołu przedmiotowców. Zespół spełnia wiele ważnych ról, na przykład programy kursów i formy ich zaliczania są planowane, koordynowane i modyfikowane wspólnie. Nauczyciel może mieć pomysł na nowy kurs, ten pomysł jest wówczas omawiany na spotkaniu zespołu, zespół także planuje i przeprowadza przedsięwzięcia pozalekcyjne (angliści organizują coroczną mię-

dzynarodową symulację posiedzenia ONZ). Wspólnie są ustalane zasady postępowania w przypadku naruszenia dyscypliny przez uczniów – dotyczy to zwłaszcza systemowego zwalczania ściągania, plagiatów, itp., co, choć sporadycznie, to jednak się zdarza.

Nauczyciele odpowiadają również przed sobą nawzajem za rzetelne realizowanie programów kursów, ponieważ brak zdyscyplinowania w realizacji treści jednego kursu może spowodować problemy, gdy uczniowie na kolejnym kursie znajdą się w grupie kolegi czy koleżanki. Chociaż sami uczniowie są tu stroną najbardziej zainteresowaną i, w przypadku gdy pojawia się problem jakości pracy nauczyciela, niechętnie zapisują się do niego. Zdarzyło się, że kilkoro kolegów musiało opuścić szkołę pod naciskiem negatywnej informacji zwrotnej uczniów, zwłaszcza roczników maturalnych.

7. Rekapitulacja

Oto jeszcze raz lista najważniejszych osiągnięć II LO w Gorzowie:

1. Uczeń wybiera – dając uczniom możliwość wyboru, inspirujemy ich do planowania własnej edukacji, zastanawiania się, kim są i czego chcą, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji. Uczniowie: (i) wybierają specjalizację złożoną z kilku pokrewnych przedmiotów – w zależności od osobistych predyspozycji i planów na przyszłość; (ii) korzystają ze szkolnego programu do wyboru, gdzie oferta szkoły jest bogata i różnorodna – obejmuje takie przedmioty jak psychologia, filozofia czy fotografika; (iii) bywa, że mogą sobie wybrać nauczyciela, co bardzo sobie cenią.

2. Testy klasyfikacyjne – uczniowie rozpoczynają w naszej szkole naukę języka obcego w grupie odpowiedniej do swojego poziomu zaawansowania. Po ogłoszeniu listy przyjętych do szkoły, pierwszoklasiści zdają test klasyfikacyjny, który diagnozuje ich poziom i pokazuje, od jakiego poziomu będą zaczynać u nas naukę języka. Później też mogą „przeskoczyć" jakiś poziom, zdając test klasyfikacyjny.

3. Koniec repetowania – oblanie jakiegoś kursu nie powoduje konieczności powtarzania roku; wystarczy powtórzyć ten jeden kurs (zapisać się nań ponownie, z inną grupą młodzieży w następnym trymestrze bądź roku szkolnym). To wielka szansa dla tych, którym jakiś przedmiot wybitnie nie odpowiada. Może warto zauważyć, że dość znacznej grupie uczniów zdarza się powtarzać kurs. Dzieje się tak zapewne dlatego, że nauczyciel nie musi dźwigać ciężaru przedłużania pobytu w szkole o cały rok uczniowi, który nie spełnił minimalnych warunków zaliczenia kursu. Także sam uczeń może mniej starań włożyć w zaliczenie kursu wiedząc, że może go realizować jeszcze raz, być może nawet z innym nauczycielem. Zdarza się jednak, że uczniowie wykorzystują możliwość oblania kursu z wyrachowania (chce uzyskać lepszą ocenę powtarzając kurs, więc oblewa go niejako celowo)

albo ze zwykłego lenistwa. To jest bolesne, ale nauczyliśmy się tolerować takie przypadki, bo korzyść dla osób uczciwych jest ważniejsza.

4. Koniec demotywującej arbitralności stopni – system punktowy oceniania jest bardziej obiektywny, sprawiedliwy, lepiej oddaje wysiłek ucznia i pozwala uczniom kontrolować swoje wyniki. Pozostaje trochę miejsca na nadużycia z obu stron, ale dużo mniej niż w systemie stawiania ocen, gdzie nie każdy miał te same szanse, a pojedyncza „dwójka" mogła oznaczać bardzo różne rzeczy – od niegroźnego braku zadania domowego po brak postępów w całym semestrze nauki.

5. Upodmiotowienie nauczyciela – zmienił się charakter pracy nauczycieli. Konieczna stała się współpraca przedmiotowców, którzy wspólnie decydują o treściach kursów podstawowych i zaawansowanych, o systemie punktowym oceniania, ustalają, kto uczy jakiego kursu, wspólnie dobierają odpowiednie materiały. Przede wszystkim jednak nauczyciele mogą projektować nowe kursy i wprowadzać zmiany czy poprawki w treściach kursów już istniejących, jeśli uznają to za korzystne dla uczniów. Jest więc przestrzeń pozwalająca nauczycielom być twórczymi.

8. Plany na przyszłość

Naturalną konsekwencją zmian organizacyjnych w dydaktyce stało się poszukiwanie nowej koncepcji wychowania. Nowym celem szkoły mogłaby być pełna integracja obu płaszczyzn: nauczania i wychowania. Niezbędna jest tu zmiana hierarchii ważności: programy nauczania winny być funkcją programu wychowania. Coraz wyżej w hierarchii wartości celów edukacji stoi dyspozycja do edukacji ustawicznej, do ustawicznego uczenia się, coraz ważniejsza wydaje się dyspozycja do pozytywnej integracji (w zespole) w przyszłości. Mam tu na myśli integrację w znaczeniu umiejętności dobrej współpracy w zespole stworzonym do realizacji konkretnego zadania/projektu, która wymaga umiejętności nawiązania kontaktu, komunikowania się w zespole, oraz mądrego nawiązywania więzi, również z przedstawicielami różnych kultur. Dlatego w zarysowującej się wizji nowego programu wychowania w naszej szkole pojawiają się takie nowe pojęcia, jak portfolio, projekt czy warsztaty – pojęcia zbliżające nas do pedagogiki autonomii, której ideałem jest świadomy i dojrzały uczeń a szkoła jest szczęśliwą.

Anna Turula
Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

Czy warto siać? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych

Autonomia studenta dorosłego jest jak antyczne paradoksy Zenona: Achilles, który nie może przegonić żółwia, strzała, która nie ma prawa dolecieć do celu, bo, podobnie jak one jest problemem pełnym wewnętrznych sprzeczności. Z jednej strony bowiem człowiek dorosły jest z definicji jednostką autonomiczną (Holster 1986). Co więcej, analiza potrzeb ucznia dojrzałego (Billington 2000) nie pozostawia wątpliwości, iż dorosły uczy się najefektywniej w klasie, gdzie panują rekomendowane przez zwolenników autonomii stosunki partnerskie. Niemniej, każdy, kto kiedykolwiek uczył dorosłych z pewnością dostrzegł – sama stwierdzam ten fakt w oparciu o 10-letnie doświadczenia w pracy z grupami tego typu – że uczniowie ci są bardzo niechętni autonomicznemu modelowi nauczania/uczenia się. Myślę, że dość skutecznie zilustruje tę niechęć następująca anegdota: jeden z moich kolegów, gorący zwolennik autonomii, zachęcał swoich studentów do większej samodzielności. Przekonywał ich, że powinni jak najszybciej uniezależnić się od niego, nauczyciela. W związku z tym promował techniki autodydaktyczne, m.in. samodzielne dochodzenie do reguł gramatycznych. Grupa dorosłych okazała sporo tolerancji i życzliwego zainteresowania jego metodami. Przyszedł jednak moment, kiedy ich cierpliwość się wyczerpała. „Fajnie było" – powiedzieli – „ale teraz rysuj pan tabelki z czasami". „Orka na ugorze" – skomentował później kolega. Czy wobec tego warto siać? Czy w grupach dorosłych autonomia ucznia ma szansę stać się skutecznym narzędziem edukacyjnym?

Stwierdzenie, iż dorosłość i autonomia są pojęciami jednoznacznymi należy do Holstera (1986). Dorosły to według niego ten, kto podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, działa rozważnie, jest zdolny do refleksji, planuje i ocenia. Porównanie tego opisu z charakterystyką ucznia autonomicznego opracowaną na podstawie Holca (1981) i Little'a (1991) potwierdza holsterowską hipotezę. Uczeń autonomiczny to wszak osoba, która rozumie sens podejmowanych działań edukacyjnych, bierze na siebie odpowiedzialność za naukę, uczestniczy w określaniu krótko- i długo-terminowych celów nauczania/uczenia się, planuje i wykonuje zadania do celów tych prowadzące, a także regularnie ocenia swoje postępy. Kolejne porównanie z wnioskami, do których doszły Wenden i Rubin (1987) na podstawie studium dobrego ucznia – który wie, dlaczego się uczy, potrafi diagnozować swoje potrzeby, formułuje cele, wybiera środki i metody oraz ocenia swoje postępy – sprawia, iż odpowiedź na pytanie, czy należy autonomię promować wydaje się oczywista.

Tabela 1: Dorosły, uczeń autonomiczny, a dobry uczeń

Dorosły	Uczeń autonomiczny	Dobry uczeń
– podejmuje decyzje – dokonuje wyborów – działa rozważnie – jest zdolny do refleksji – planuje – ocenia (Holster 1986)	– rozumie sens podejmowanych działań edukacyjnych – bierze na siebie odpowiedzialność za naukę – uczestniczy w określaniu celów krótko i długo-terminowych – planuje i wykonuje zadania do celów tych prowadzące – regularnie ocenia swoje postępy (Holec 1981; Little 1991)	– wie, dlaczego się uczy – potrafi diagnozować swoje potrzeby – formułuje cele – wybiera środki i metody – ocenia swoje postępy (Wenden i Rubin 1987)

Badania nad optymalnymi warunkami edukacji dorosłych przeprowadzone przez Billington (2000) sugerują, że uczeń dojrzały nie tylko jest specjalnie predestynowany do zachowań autonomicznych, ale także uczy się skuteczniej w klasie autonomicznej. Badani przez Billington (2000: 2) dorośli zdefiniowali optymalny kontekst edukacyjny jako

1) środowisko, w którym uczniowie mają poczucie bezpieczeństwa i wsparcie nauczyciela, gdzie swoiste potrzeby są honorowane a indywidualne uzdolnienia i osiągnięcia doceniane;
2) środowisko, które sprzyja wolności myśli, promuje kreatywność i sprzyja eksperymentowaniu;
3) środowisko, w którym nauczyciele traktują uczniów po partnersku, zasięgają ich opinii i nie tylko ich uczą (*teach*), ale uczą się od nich (*learn*);

4) środowisko, w którym uczniowie czują się, że na nich spoczywa odpowiedzialność, w którym indywidualizuje się metody nauczania;
5) środowisko, które stymuluje intelektualnie, stawia wyzwania, wymaga;
6) środowisko, w którym uczy się przez działanie;
7) środowisko, w którym istnieją skuteczne mechanizmy zasięgania opinii uczniów (ang. *feedback mechanisms*).

Skąd wobec tego pochodzi – paradoksalna w kontekście wyżej wymienionych rozważań – niechęć dorosłych studentów do autonomii ucznia? Myślę, iż przede wszystkim wynika ona z trybu życia jaki my, dorośli prowadzimy, a którego podstawową cechą jest brak czasu. Dorosły uczeń musi pogodzić naukę z innymi bardzo absorbującymi dziedzinami takimi jak życie rodzinne czy kariera zawodowa, które Carp et al. (1974) oraz Coare i Thompson (1996) nie bez powodu postrzegają jako bariery edukacyjne. W związku z powyższym, przeciążony odpowiedzialnością dorosły, stara się choć jej część przerzucić na inne barki i przychodząc na do szkoły językowej prezentuje postawę „klienta", którą ja osobiście coraz częściej obserwuję u moich dorosłych studentów – „płacę i proszę mnie nauczyć". Innym źródłem niechęci wobec autonomii mogą być wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, które utrwaliły tradycyjne pojmowanie ról nauczyciela i ucznia. W układzie tym stroną aktywną był zawsze ten pierwszy i na nim spoczywała odpowiedzialność za edukacyjny sukces. Trudno więc dorosłemu uczniowi zaakceptować fakt, iż tak wiele nagle zależy od niego samego. Osobiście uważam jednak, że źródłem problemów nie jest przywiązanie naszych uczniów do tradycyjnego układu sił w klasie, ale fakt, że my, promując autonomię, układ ten odrzucamy, niejednokrotnie nie proponując w zamian nic konstruktywnego. Znakomitą ilustracją problemu są rozważania Underhilla (1999) nad *learner-centred classroom*, modelu nauczania, który, stawiając w centrum uwagi ucznia, siłą rzeczy opierać się musi na jego autonomii.

Tabela 2: Modele nauczania (Underhill 1999)

	Liczę się z twoimi potrzebami i wyobrażeniami	Nie liczę się z twoimi potrzebami i wyobrażeniami
Ja cię uczę (I teach you)	Model autorytatywny (authoritative)	Model autorytarny (authoritarian)
Ty uczysz się sam (You teach yourself)	Model ułatwiający (facilitative)	Model zaniechania (abdicated)

To nie fakt, czy uczeń sam się uczy nadaje kontekstowi edukacyjnemu charakter *learner-* bądź *teacher-centred*, ale to czyje potrzeby są ważne. Dlatego model autorytatywny stawia ucznia w centrum zainteresowań, a model zaniechania,

w którym nauczyciel zachęca uczniów do samodzielności prowadząc ich tam, gdzie nie chcą lub nie potrafią się odnaleźć – nie, konkluduje Underhill. Klasa w pełni autonomiczna reprezentuje model ułatwiający, w którym nauczyciel, zwany w metodycznej literaturze anglojęzycznej facilitatorem nie uczy lecz umożliwia naukę. Model sprawdzi się z pewnością w grupie, w której wszyscy uczniowie znają zasady autodydaktyki, to znaczy, wiedzą jak, gdzie i kiedy uczą się najskuteczniej, mają wypróbowane strategie uczenia się, potrafią definiować cele i wiedzą jakimi środkami je osiągnąć. Jest to jednak sytuacja idealna, nie zdarzająca się chyba w praktyce. Zazwyczaj, jak mój cytowany wcześniej kolega – i tu posłużę się przykładem jego grupy – uczymy ludzi, z których wielu nie ma pojęcia, jak ważne jest odkrywcze uczenie się gramatyki, nie wszystkim z nich odpowiada metoda indukcji, a część uważa ją za dobrą, ale bardziej czasochłonną od tabelek z czasami więc mniej efektywną. W takiej sytuacji modelem prawdziwie promującym autonomię ucznia będzie model autorytatywny, w którym nauczyciel uczy jak być uczniem autonomicznym. Czy raczej wykorzystuje naturalne predyspozycje dorosłego autonomicznego człowieka i uczy go technik przydatnych autonomicznemu uczniowi. Uczy jak się uczyć. Elementami takiej edukacji metakognitywnej będą: trening strategiczny, wymiana doświadczeń w grupie czyli uczenie się od dobrego ucznia, dywersyfikacja metod nauczania, tak aby przedstawiciele każdego stylu uczenia się mogli znaleźć metody i techniki, które im odpowiadają, zachęcanie do refleksji nad sobą jako uczniem. Przede wszystkim jednak, aby uczeń mógł przejąć inicjatywę musimy ustąpić pola. Musimy cofnąć się o krok – mały, a potem kolejny i następne, po to, aby uczeń mógł ten krok – mały, a potem kolejny i następne – w kierunku autonomii wykonać. I przede wszystkim nauczmy się słuchać. Wszak tak naprawdę uczniowie mojego kolegi byli grupą o dużym potencjale autonomicznym – dobrze wiedzieli czego chcą („tabelki z czasami") i mieli prosty i skuteczny sposób jak to zdobyć („rysuj pan!"). Postępując zgodnie z filozofią małych kroków ku autonomii należało być może powiedzieć: „Świetny pomysł z tymi tabelkami. Niech każdy z was zrobi jedną".

Bibliografia:

Billington, D.
2000 „Seven characteristics of highly effective adult learning programs. The adult learner in higher education and the workplace". *New Horizons.* (www.newhorizons.or/article_billington1.html).
Carp, A. – R. Peterseon – P. Roelfs
1974 „Adult Interests and Experiences", w: K. P. Cross (red.).
Coare. P. – A. Thompson (red.).
1996 Through the joy of learning: Diary of 1,000 adult learners. Leicester: Niace.

Cross, K. P. (red.)
1974 Planning for non-traditional programs: An analysis of the issues for postsecondary education. San Francisco: Josey-Bass.
Holec, H.
1981 Autonomy in foreign language learning. Oxford: Pergamon Press.
Holster, J.
1986 „Student Autonomy in Adult Classes", Manchester Monographs 05/86.
Little, D.
1991 Learner autonomy I: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
Underhill, A.
1999 „Engaging the Learner: Relationship and Intention in the Classroom", a plenary given at the 8th International IATEFL Poland Conference, Katowice.
Wenden, A. – J. Rubin
1987 Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Janusz Sikorski
Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski

Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego

Proces nabywania kompetencji językowej jest z reguły sterowany – wymogami konkretnej sytuacji życiowej, instrukcjami explicité, typowymi dla nauczania w strukturach edukacji zbiorowej, i zaleceniami w podręczniku, lub instrukcjami implicité, wynikającymi ze struktury podręcznika i charakteru materiałów, z których uczący się korzysta. Odpowiednie kierowanie procesem dydaktycznym sprzyja jego efektywności, jako że doświadczenie realizatorów tego procesu ogranicza do minimum metodę prób i błędów, charakterystyczną dla nauki trybem autodydaktycznym. Kompetencji językowej, stanowiącej cel dydaktycznych zabiegów, nie da się ulokować poza samym zainteresowanym, toteż warunkiem skutecznej pracy jest jego aktywna postawa w procesie nauczania. W nauczaniu wymowy języka obcego wyegzekwowanie maksymalnego zaangażowania jest znacznie trudniejsze niż w pracy nad innymi sprawnościami językowymi, z wyjątkiem przypadków skrajnych bowiem nie sposób udowodnić uczącemu się braku należytej dbałości i wykazać, że to niedostatek staranności, a nie autentyczna niemożność udaremnia założony efekt ćwiczenia.

Nie ma działania bez motywu (Leont'ev, za: Apelt 1986: 24). Wszelka aktywność i wszelka zmiana formy aktywności ma jakiś motyw. „A simple change from one activity to another poses the fundamental problem for a psychology of motivation" (Dörnyei i Otto 1999: 24). Każde działanie, nie będące odruchem, jest wynikiem decyzji, aktu woli, u którego podłoża jest jakaś subiektywna racja. Nawet jeśli aktem woli jest ustępstwo wobec cudzej decyzji. Impuls, skłaniający do działania, może być własny lub cudzy, narzucony (por. „extrinsische versus intrinsische Motivation", Kleppin 2001: 222). Motywacja wewnętrzna, własna, ustanawia jedność celu i działania (Heckhausen 1989; za: Kleppin 2001: 222).

I to ona jest podstawą samodzielności uczestnika procesu dydaktycznego, a jej rola nie wyczerpuje się bynajmniej z chwilą podjęcia decyzji. Od decyzji zaczyna się jednak wszelkie świadome działanie. W glottodydaktyce doceniali to autorzy podręczników, mając świadomość, że ich sukces wydawniczy od nastawienia potencjalnych użytkowników zależy. W myśl zasady 'przede wszystkim nie zniechęcać' umniejszano trud związany z nauką języka obcego. O strategii tej świadczą liczne tytuły, sugerujące, że przyswojenie języka obcego to raczej kwestia czasu niż wysiłku, i to niezbyt długiego czasu: English. Step by step with pictures (Boggs i Dixon 1956), Najłatwiejsza metoda nauki języka angielskiego (Manx 1946), 1000 słów po niemiecku. Najłatwiejszy samouczek języka niemieckiego w 40-tu lekcjach (Fuhr, Pniewska i Goryński b.d.), W 120 dniach po angielsku (Wusza 1946), 30 Stunden Englisch für Anfänger (Baumgärtner i Schüssler 1960). Prawdę o przewidywanym nakładzie wysiłku, niezbędnego do opanowania treści podręcznika, skrzętnie tuszowano polisemicznym słowem 'Stunde', będącym zarówno określeniem godziny zegarowej lub lekcyjnej, jak i partii materiału, choćby wymagającej wielu dni ćwiczeń. Obiecująco brzmią wyeksponowane zapowiedzi sukcesu, uzyskiwanego niejako mimochodem, bez szczególnych starań: Fremde Sprachen ohne Auswendiglernen! (Mueller 1941), Englisch ohne Mühe (Chérel b.d.). Nie chodzi tu bynajmniej o jednostkowy przypadek zachęty, lecz o długofalową marketingową strategię, skoro 30 Stunden..., ...ohne Mühe, Methode Mertner (Mertner 1920) to serie wydawnicze do nauki różnych języków. Nawet tak niewinny tytuł jak Listen and learn (Smólska, Rusiecki i Krasnodębska 1984) nie jest wyłącznie informacją o zalecanej metodzie, wykorzystującej środki audialne, lecz po części obietnicą nabrania językowych umiejętności przez bierne odsłuchiwanie nagranych tekstów podręcznika. W zarysowanym tu nurcie rozwiązań glottodydaktycznych mieściły się także materiały przewidziane do nauki całkowicie samodzielnej, w których sięgano po środki pozalingwistyczne. I tak np. często praktykowany podział podręcznika na zeszyty to nie tylko kwestia wygody, z racji fizycznego wyodrębnienia aktualnego materiału dydaktycznego, lecz również wkalkulowany efekt psychologiczny: obcując z cząstką materiału uczący się ma się nie zrazić ogromem zadania.

Innym sposobem stymulowania był odwrót od abstrakcji, wizualizacja sytuacji komunikacyjnej: English through pictures (liczne serie wydawnicze nowojorskich oficyn Washington Square Press Inc. i Pocket Books Inc.). Materiał obrazkowy ogarnia wprawdzie jedynie konkretne zdarzenia z udziałem konkretnych obiektów, na ogół nie wizualizuje abstrakcji. W początkowym stadium nauki języka obcego uwzględnienie abstrakcyjnych treści jest jednak z oczywistych względów minimalne. Dominowała zatem metoda niejako behawiorystyczna: oferowano wizualizację przejawów, stanów, skutków. Były też próby dopasowania zakresu nauczania języka obcego przez jego okrojenie do – jak uważano – nie-

zbędnego minimum. Przykładem takiej koncepcji był tzw. Basic English, oparty przez Ch.K. Ogdena na zestawie 850 wybranych słów podstawowych (Ogden 1930a; 1930b) i kurs Englisch ohne Ballast (Horst i Horst 1956). Jak bardzo trafne było rozpoznanie psychologicznej postawy adresatów podręcznika, dowodzi to, że przez około półtora roku miał on dziesięć wydań i został uzupełniony adaptacją kursu From Basic to wider English (Mumford 1940) pod niemieckim tytułem Weiter ohne Ballast.

W poszukiwaniu sposobu zwiększenia aktywności uczącego się kładziono nacisk na atrakcyjność zarówno organizacji, przebiegu procesu dydaktycznego jak i kształtu materiałów dydaktycznych, również pod względem typograficznym. Podkreślano wręcz rozrywkowy, przyjemnościowy charakter nauki: Englisch lernen ein Vergnügen! (Mac Callum 1937), Nauka niemieckiego szybko, łatwo i przyjemnie (Chérel 1938), English is my hobby (Szkutnik 1965) czy Deutsch mein neues Hobby (Tertel i Szkutnik 1978), Deutsch macht Spaß. Kurs języka niemieckiego dla początkujących (Dzida i Franke 1992). Szczególną formą obietnicy było podkreślanie nowoczesności proponowanej metody: A modern English Course (1972), Z pomocą lub bez pomocy nauczyciela najnowszą metodą (Wusza 1946), Psychotechnischer Spracherwerb auf mechanisch-suggestiver Grundlage (Mertner 1920), lub choćby jej odrębności, w domniemaniu: opozycyjności wobec metod uczącemu się znanych, czyli zniechęcających, żmudnych. Modelowym przykładem takiej deklaracji był tytuł: Deutsch mal anders (Pfeiffer, Drażyńska-Deja i Karolak 1985). Tego typu sformułowanie sugeruje zdystansowanie się wobec powszechnie znanego, w domniemaniu nieatrakcyjnego standardu.

Sygnałem odmienności jest status metody autorskiej, uwypuklony nazwiskiem: Methode Mertner (Mertner 1920), Dr. Heil's Schnell-Kursus... (Heil 1932), Nach Methode Mertner (Mueller 1941) czy Dr. Mueller's neue Standard-Methode (Mueller 1941), wprawdzie nie na stronie tytułowej i nie na okładce poszczególnych zeszytów, to jednak w bardzo widocznym miejscu – na eleganckim tekturowym etui z kompletem zeszytów kursu. Stopnie akademickie autorów oraz osób, mających udział w powstaniu danego opracowania, odnotowuje się skrzętnie, jak zresztą wszystko, co mogłoby wzmocnić prestiż autora i zapobiec wahaniom potencjalnego odbiorcy. W takiej konstelacji nasuwa się wręcz uwaga, że nawet nazwa wydawnictwa eksponująca jego specjalistyczny profil, fachowość, otwartość na skuteczność i postęp ma podkreślić jakość oferty i stanowić dodatkowy argument: Fremdsprachenverlag Pille & Zehner (Mueller 1941), Verlag für zeitgemäße Sprachmethodik (Mertner 1920), Verlag für zeitlichen Fortschritt GmbH (Heil 1932). Godzi się zauważyć, że wymienione tu cechy niekiedy występują łącznie, a wtedy strona tytułowa prezentuje się jak przykład ofensywnego marketingu.

Skuteczność tych wszystkich, niekiedy bardzo przemyślnych, form zechęty, pod względem marketingowym wręcz zdumiewająca, zważywszy na nakłady po

kilkaset tysięcy egzemplarzy czy ponad dwieście wznowień (sic!), w aspekcie dydaktycznym nie mogła być wielka, gdyż w zderzeniu z niezmiennymi wymogami pracy nad kompetencją językową w zbyt nikłym stopniu wpływały na rzeczywiste odciążenie uczącego się. Rozwiązania typograficzne i wykorzystanie powiązań skojarzeniowych w treści materiałów dydaktycznych niewątpliwie sprzyja lepszemu opanowaniu materiału pamięciowego, ale przy pracy nad kompetencją fonetyczną mają znaczenie marginalne. Sprawności, składające się na kompetencję fonetyczną bowiem mają charakter odruchowy, są funkcją stereotypu dynamicznego. Formy zachęty, o której tu mowa, mogą ulec całkowitemu zneutralizowaniu w wyniku rozczarowania, jako że obietnica ułatwień, eksponowanych w tytułach i opisach koncepcji kursów, się nie sprawdza, lub zostaje spełniona w minimalnym stopniu. Wspólną cechą tych wszystkich zabiegów było ośmielanie do nauki i zacieranie prawdy o trudzie niezbędnym do pomyślnego jej wyniku.

Rozmachowi na polu uatrakcyjniania procesu dydaktycznego sprzyjało pojawienie się koncepcji nauczania komunikatywnego. Nie może ujść uwadze fakt, że jedną z istotnych atrakcji tej koncepcji było wydatne złagodzenie rygoryzmu programowego. Jest wręcz osobliwym zbiegiem okoliczności, że zredukowanie zadań dydaktycznych idzie w parze z nasileniem metodycznej inwencji w kwestii rozwiązań praktycznych (por. Heindrichs, Gester i Kelz 1980: 103; Hirschfeld 1987: 232; Ternes 1991: 172; Wipf 1996: 344; Dakowska 1997; Sikorski 2000: 106-107).

Jak widać, do uprofilowania motywacji przywiązywano dużo uwagi. Znamienne, że w repertuarze werbalnych form zachęty, o jakiej tu mowa, problem fonetyki jest pomijany. Nietrudno dociec przyczyn tego stanu rzeczy. Ranga nauczania poprawnej wymowy długo nie była doceniana. Badania liczących się serii podręcznikowych, przygotowujących do najważniejszych i prestiżowych egzaminów międzynarodowych z języka angielskiego, przeprowadzone pod kierunkiem Jolanty Szpyry-Kozłowskiej (Szpyra-Kozłowska 2003a; Szpyra-Kozłowska et al. 2003), wykazały, że ocena umiejętności fonetycznych w gremiach mających wpływ na glottodydaktyczne trendy zamyka sie w przedziale 5-6% punktacji całego egzaminu. Promowanie koncepcji Lingua Franca Core, postulującej symplifikację wymowy na użytek cudzoziemców, nie zapowiada pozytywnego przełomu w tej kwestii (Sobkowiak 2003; Szpyra-Kozłowska 2003b). Fonetyka jako taka jest asemantyczna, a żmudna droga do poprawności nie przedstawia się atrakcyjnie. Ponadto nawet przy założeniu maksymalnej motywacji postulat autonomii uczącego się na gruncie fonetyki praktycznej nie jest bezsporny. Opanowanie języka obcego nie jest zadaniem, z którym można się uporać natychmiast. Uwaga ta odnosi się bynajmniej nie w ostatniej kolejności również do kompetencji fonetycznej. Jeśli przyjmiemy, że motywacja jako postawa gotowości do podjęcia trudu na rzecz wytkniętego celu, ma określoną dynamikę, jest podatna zarówno na bodźce racjonalne i emocjonalne, to jej podtrzymywanie przez dłuższy czas nie

jawi się jako bezproblemowe: „(...) motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time, with the level of effort invested in the pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs" (Dörnyei i Otto 1999: 4; podobnie: tamże, str. 1). Złudne jest przekonanie, że przemyślnymi zabiegami uda się utrzymać maksymalne zangażowanie grupy osób w zajęciach: „Dabei müssen Didaktiker und Lehrer Abschied vom Mythos Motivation nehmen, d. h. von der Hoffnung, man könne eine ganze Gruppe mit bestimmten Techniken langfristig motivieren" (Kleppin 2002: 29).

Sfera działania motywacji jako podstawy samodzielności nie jest w fonetyce rozległa i sprowadza się do następujących punktów:

- poświęcenie odpowiedniego czasu;
- akceptacja wysiłku, m.in. fizycznego, mowa bowiem o fonetyce!;
- skupienie (koncentracja);
- mobilizacja uwagi, bieżąca świadomość zaleceń, otrzymanych instrukcji, własnych obserwacji;
- systematyczność;
- staranność w wykonywaniu ćwiczeń.

Neutralizujący wpływ na motywację ma wszystko, co uzmysławia granice własnych możliwości. W tych granicach zamyka się też autonomia ucznia i studenta. Pierwszym przejawem tej autonomii jest decyzja o podjęciu nauki, jeśli nie jest ona równoznaczna z kapitulanckim przystaniem na spełnienie nieuchronnego obowiązku. Już w fazie realizacji autonomia uczącego się staje się iluzoryczna, jeśli z racjonalnym wyborem sposobu realizacji zadania nie utożsamiamy swobody zdania się na przypadek czy wręcz dydaktycznej samowoli.

Odwrotnie niż w pozostałych sprawnościach językowych stopień trudności narasta w miarę przyswajania wymowy, a ostatni odcinek – eliminacja niuansów obcego akcentu – jest nie mniej trudny niż wszystkie wcześniejsze fazy. Jest dość niemiłą prawidłowością w fonetyce języka obcego, że najtrudniejsze są drobne niuanse niewiele odbiegające od zbliżonych zjawisk języka rodzimego (podobnie Rausch i Rausch 1988: 90). Słabnie bodziec nowości, narasta natomiast baza argumentacyjna pokusy do zaniechania wysiłku, bo przecież jest nieźle, wymowa nie tylko nie razi, lecz nawet robi dobre wrażenie, a poza tym, nie bardzo wiadomo, jak jeszcze można ją poprawić. Dopiero wobec szansy nieprzeciętnego mistrzostwa – co nie zdarza się często! – pojawia się nowy impuls motywacyjny. Wniosek: Im wyższy pułap celu, tym większa rola motywacji. Jeśli celem jest perfekcyjne opanowanie wymowy, wymóg maksymalnej motywacji jest oczywisty. I tym wieksza jest groźba zniechęcenia.

Motywacja może zapewnić maksymalne zaangażowanie, a więc konsekwentne zdecydowanie na przewidywany okres niezbędnego wysiłku, może zmobilizować do maksymalnej dbałości w działaniach na rzecz przyjętego celu, wie-

dzę i wykorzystanie dostępnych środków, ale nawet najsilniejsza motywacja nie zwiększa indywidualnych predyspozycji, uwarunkowanych biologicznie, takich jak: słuch i zdolności dyskryminacyjne, anatomiczna charakterystyka narządów mowy i zdolność sterowania nimi odpowiednio do artykulacyjnych wymogów odbieranego wzorca. Czyli nie zwiększa podatności na metodę imitatywną, jedyną dostępną w trybie autodydaktycznym. Oznacza to, że pozytywne efekty pracy samodzielnej możliwe są u osób szczególnie uzdolnionych lub w wieku maksymalnych, lub co najmniej znacznych, predyspozycji dostosowawczych (por. „das grösste Inkodationsvermögen" S. Prędota 1979: 25). Rozważania metodyczne nie powinny koncentrować się na osobach wybitnie uzdolnionych, które również w niezbyt sprzyjających warunkach są w stanie uzyskać zadowalające, a nawet bardzo dobre wyniki. Samokontrola jest u takich osób wystarczającą bazą instrukcji korekcyjnych, u innych natomiast nieodzowność nadzoru i instruktażu stanowi istotne ograniczenie samodzielności.

Pojawienie się elektronicznych nośników dźwięku nie zmieniło sytuacji na tyle, by całkowita rezygnacja z fonetycznego nadzoru była rozwiązaniem zalecanym. W miarę dokonującego się postępu technicznego, coraz lepszych parametrów zapisu i odtwarzania i coraz łatwiejszej obsługi sprzętu akustycznego, a z czasem też wizyjnego, i odpowiednio do jego wzrastającej przystępności, poszerzały one zakres możliwości kształtowania szkolenia fonetycznego, sprzyjając jego urozmaiceniu i intensyfikacji. Droga rozwojowa sprzętu jest doprawdy imponująca; od niewygodnej w stosowaniu, bardzo wrażliwej na mechaniczne uszkodzenia i dającej dość mierną jakość dźwięku, płyty szybkoobrotowej (78 obr./m), do zminiaturyzowanego przenośnego sprzętu odtwarzającego z optycznym nośnikiem dźwięku i bezpośrednim dostępem do dowolnego miejsca nagrania. Na każdym etapie tego rozwoju powstawały kursy do samodzielnej nauki języka: od nieporęcznych zestawów płyt gramofonowych (linguaphone), po znacznie wygodniejsze komplety nagrań kasetowych. Rola właściwego rozpoznania akustycznych właściwości percypowanego wzorca jest oczywista. Czyniono starania na rzecz rozwinięcia służących temu umiejętności.

Znaczny rozgłos zyskała wysunięta w latach pięćdziesiątych minionego stulecia bardzo śmiała teza francuskiego laryngologa, Alfreda Tomatisa, o ścisłej zależności między percypowanym spektrum akustycznym a właściwościami głosu odbiorcy. Pogląd, że łatwiej wychwytuje się sekwencje głosek, które potrafi się samemu zrealizować, nie jest kontrowersyjny (patrz Zabrocki 1966: 44; Kelz 1976: 91; Bufe 1977: 39; Rausch i Rausch 1988: 48). U Tomatisa mamy jednak odwrócenie tej relacji: Według zaprawionej swoistym mistycyzmem teorii Tomatisa w głosie mówcy występują jedynie frekwencje dostępne jego percepcji, a słuch umożliwia nie tylko rozpoznanie charakteru zjawisk akustycznych, lecz wręcz wywiera wpływ na fizyczne właściwości narządów mowy. Drogą do poprawy predyspo-

zycji fonacyjnych ma być zatem uwrażliwienie ucha na frekwencje akustyczne, właściwe głoskom danego języka docelowego. Zapewnia to specjalny aparat odsłuchowy, zwany elektronicznym uchem, przełamujący nawykową selektywność audytywnego odbioru. W odróżnieniu od dość rozpowszechnionych poglądów w kwestii tzw. matrycy fonetycznej (polemicznie Sikorski 2000: 90-91; Sikorski 2002: 48), audytywna wybiórczość jest według Tomatisa po części aktem woli, a więc pochodną motywacji (patrz http://www.tomatis-center.at/bewusst_hoeren.htm). Pomysł elektronicznego wspomagania słuchu w nauce języka obcego był na tyle frapujący, że poświęcono mu odrębny eksperyment glottodydaktyczny w ramach europejskiego projektu „Lingua" (patrz Kaunzner 1994).

Tomatis pozostawił po sobie spore grono zwolenników, uczniów i naśladowców, prowadzących ponad 250 placówek (http://www.tomatis-center.at/alfred_tomatis.htm), mieniących się instytutami, akademiami lub ośrodkami metody Tomatisa, i przypominającymi swoiste kliniki logopedyczne. Merytoryczna substancja koncepcji Tomatisa i aura, towarzysząca jej upowszechnianiu sprowokowały specjalistów do zajęcia stanowiska. W roku 2000 niemieckie stowarzyszenie foniatrów i laryngologów we wspólnym oficjalnym orzeczeniu wskazało na spekulatywny charakter koncepcji Tomatisa, odmawiając jej naukowych podstaw, a przesłanki zalecanego treningu audialnego określiło jako nieweryfikowalne, tym samym potwierdzając kilka lat wcześniej sformułowane zarzuty Francuskiej Izby Lekarskiej oraz francuskiej Narodowej Akademii Medycyny (http://www.neuropaediatrie.com/aerzte/Stellungnahme/Tomatis_lang.pdf).

Założenie, że użytkownik języka ma szczególną wrażliwość na dźwięki mowy o określonej frekwencji, charakterystyczne dla języka, w którym ukształtowała się jego baza artykulacyja, i przekonanie o możliwości zabiegów dostosowawczych nasuwa warianty alternatywne: oswojenie z brzmieniem spoza sfery dotychczasowego doświadczenia przez konfrontację z materiałem całkowiciem obcym, lub uwrażliwienie przez zmianę warunków percepcji. Zastosowanie filtrów, tłumiących frekwencje języka rodzimego i uwypuklających charakterystykę brzmieniową języka obcego – oto zasada działania urządzenia SUVAG (Système universel verbo-auditif Guberina, podaję za: Kettemann 1973: 70; patrz też Kettemann 1977), dzięki któremu przyswajanie wymowy języka docelowego miało się upodobnić do krystalizowania się wymowy w języku rodzimym.

Logiczną konsekwencją takich poszukiwań, możliwości technicznych, ogromnego wzrostu zainteresowania nauką języków obcych i rynkowej czujności producentów są rozmaite zminiaturyzowane urządzenia do wspomagania tej nauki w trybie indywidualnym, jak Language Box (www.language.com; Staszkiewicz 2003) czy Sita (www.sita.pl), oferowane z kompletem materiałów dźwiękowych i tekstowych. Wspólną cechą tych urządzeń, przy oczywistych różnicach jakościowych, będących pochodną stopnia zaawansowania technicznego, kompeten-

cji autorów i lektorów danego nagrania, jest nie limitowana porą dnia ani miejsca trwała powtarzalność wzorca, o czym trzeba jeszcze stanowczo przypominać.

Podobnych zalet upatrywać możemy w komputerowych programach syntezy dźwięku, generujących fonetyczny kształt dowolnego zdygitalizowanego tekstu. Samodzielność uczącego się i zakres dostępnego fonetycznego wsparcia nie ogranicza się wówczas do wyboru z repertuaru pomocy gotowych. Otwiera to ogromne możliwości indywidualizacji procesu dydaktycznego. Prezentacja możliwości istniejących syntetyzatorów mowy typu text-to-speech, zorganizowana przez Wł. Sobkowiaka na forum fonetycznym w Soczewce (2003), prowadzi – przynajmniej na polu języka angielskiego – do optymistycznej konkluzji. W przypadku języka niemieckiego technologia ta jeszcze zawodzi w zakresie cech prozodycznych wypowiedzi, co wyklucza wykorzystanie programów syntezy mowy w ich obecnej fazie rozwojowej. Suprasegmentalia są bowiem bardzo istotnym, lecz wymykającym się precyzji opisu, elementem fonetycznej realizacji komunikatu językowego. Problem interpretacji tekstu z oczywistych względów nie może tu być nawet rozważany (patrz Sikorski 2003a).

Mimo zasygnalizowanych tu zalet wspomaganie nauki wymowy za pomocą aparatury w zakresie fonetyki korektywnej przesuwa granice samodzielności uczącego się jedynie w przypadku osób o szczególnych predyspozycjach językowych. Odrębnym problemem pozostaje sprawność spożytkowania rezultatu percepcji aktu mownego jako instrukcji wykonawczej do jej fonacyjnej reprodukcji. Tego nie gwarantuje nawet słuch absolutny, jako że o rezultacie fonetycznego wysiłku decyduje nie sama percepcja akustycznych niuansów, lecz jedynie łącznie z umiejętnością skorelowania tej percepcji z odpowiednim sterowaniem pracą narządów mowy. I czy będzie to niedostateczna wydolność fizyczna, czy brak umiejętności odpowiedniego sterowania pracą muskulatury aparatu mowy, czy niemożność rozpoznania przyczyny niepoprawnej wymowy i niemożność określenia procedury zaradczej, niezbędna okazuje się diagnoza i korekcyjna instrukcja. A z tym miewa trudności nawet specjalista. Znacznie mniejsze szanse na trafność działań naprawczych ma uczący się, jeśli jest zdany wyłącznie na własne siły. Jak na razie pozostaje w mocy sceptycyzm wobec dydaktycznej wszechmocy aparatury. Jak powiada Barry: „So effektiv die Apparate in Zukunft auch sein mögen, so ist der Faktor des Lehrers nicht aus dem Weg zu schaffen. Es ist m. E. kein Zufall, daß der größte Lerneffekt in der Untersuchung von YOUNG & CHOQUETTE zwischen der mündlichen Unterweisung zum Lernproblem und dem ersten Test stattfand" (Barry (1978: 12 n.).

Fonetyki nie sposób oddzielić od nauki języka w ogóle, ponieważ sens pracy nad prawidłową wymową wynika z przesłanek komunikacyjnych. I niezmiernie trudno wyodrębnić z niej zadania, których wykonanie nie integruje wszystkich aspektów fonetycznych. Toteż wypada odnotować koncepcję preparatu fonetycz-

nego, z którą wprawdzie nie wiąże się całkowita autonomia w procesie dydaktycznym, która jednak oferuje bezsporną samodzielność fragmentaryczną, zadaniową w pracy na rzecz intensyfikacji procesów dostosowawczych narządów mowy (patrz: Sikorski 2003b).

Pora na wnioski:

Granice samodzielności uczącego się wyznacza typ zadania, które przed nim stoi. Świadomość celu (opanowanie języka) nie daje mu instruktażu, co najwyżej może go skłonić do metody prób i błędów, aliści z bardzo mizerną szansą na skuteczność, ponieważ weryfikacja jego pracy – nieodzowny warunek eliminacji błędów – przekracza jego możliwości. Instruktaż i nadzór tak czy owak niezbędny może jedynie przybrać inne formy, może być przeniesiony na podręcznik (jeśli jest to samouczek) lub główny ciężar przynajmniej (jeśli nie jest to podręcznik do pracy bez pomocy nauczyciela).

Z nauką wymowy języka obcego wiąże się wymóg znacznej intensywności ćwiczeń i stosunkowo niewielki udział czynnika kognitywnego. Na refleksyjność i konceptualizm w trakcie zajęć fonetycznych nie ma miejsca, choćby sam przebieg procesu dydaktycznego był efektem jak najgłębszych przemyśleń i maksymalnie zracjonalizowanej inwencji. Tym bardziej nie ma na to miejsca po stronie uczącego się, którego zadaniem jest nie kreatywność, lecz reprodukcja. W fonetyce korektywnej skuteczność nadzoru nad przyswajaniem poprawnej wymowy sprowadza się do trafności diagnozy i oceny prób reprodukcji aktu mownego, co stanowi podstawę zaleceń korekcyjnych. Wszelkie uwagi co do charakterystyki artykulacji i porady czysto praktyczne, dotyczące sterowania pracą odpowiednich partii mięśni, stanowią cenne uzupełnienie środków dydaktycznych, lecz nie podważają niezbędności diagnozy i oceny próby. Ponieważ celem szkolenia fonetycznego jest zapewnienie jak najwyższej jakości tej reprodukcji, a jej niedostatek jest w ogóle powodem takiego szkolenia, niezbędna jest stała kontrola prób maksymalnego przybliżenia się do zalecanego wzorca. Kontrola, której powierzenie uczącemu się byłoby równoznaczne z uznaniem, że posiada on odpowiednią po temu kompetencję, a przecież gdyby tak było, szkolenie, o którym mowa, nie byłoby mu potrzebne. Z natury fonetyki praktycznej wypływają zatem istotne ograniczenia dla idei samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego.

Bibliografia:

Apelt, W.
1986 „Tendenzen und Erkenntnisse der Motivationsforschung”, Deutsch als Fremdsprache (=DaF) 23/1: 24-29.

Barry, W. J.
1978 „Zur Frage der Effektivität apparativer Verfahren in der korrektiven Phonetik im Fremdsprachenerwerb”, w: W. J. Barry – K. J. Kohler – H. J. Künzel (red.), 4-15.

Barry, W. J. – K. J. Kohler – H. J. Künzel (red.)
1978 Phonetische und linguistische Beiträge zur sprachlichen Kommunikation (= Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik der Universität Kiel, Nr. 10)
Baumgärtner, A. – A. Schüssler
1960 30 Stunden Englisch für Anfänger. Berlin-Schöneberg: Langendscheidt KG.
Boggs, R. S. – R. J. Dixon
1956 English. Step by step with pictures. New York: Latin American Institute Press Inc.
Bufe, W.
1977 „Praktische Phonetik an der Hochschule", w: H. P. Kelz (red.), 33-72.
Chérel, A. [G]
[b.d.] Englisch ohne Mühe. Düseldorf/London/New York/ Paris/Bruxelles: Assimil-Verlag K.G.
1938 Nauka niemieckiego szybko, łatwo i przyjemnie. Warszawa: G. Dorn.
Dakowska, M.
1997 „Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholignwistyki", Przegląd Glottodydaktyczny 15: 37-48
Dörnyei, Z. – I. Ottó
1999 „Motivation in action: A process model of L2 motivation", Linguanet: (http://www.linguanet.org.uk/research/resfor3/dornyei.htm) (=CILT Research Forum „Motivation in Language Learning").
Dzida, S. – W. Franke
1992 Deutsch macht Spaß. Kurs języka niemieckiego dla początkujących. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Fuhr, J. – H. Pniewska – M. Goryński
[b.d.] 1000 słów po niemiecku. Najłatwiejszy samouczek języka niemieckiego w 40-tu lekcjach. Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski Sp. Akc.
Heil
1932 Dr. Heil's Schnell-Kursus Englisch für Deutschsprechende in 20 Lektionen, herausg. unter Mitwirkung von Herrn Professsor Wilfrid H. Wells, B.A. (Oxon), Lektor der englischen Sprache an der Universität München, München: Verlag für zeitlichen Fortschritt GmbH.
Heindrichs, W. – F. W. Gester – H. P. Kelz
1980 Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
Hirschfeld, U.
1987 „Zur Bewertung phonetischer (Fehl)-Leistungen im Fremdsprachenunterricht", DaF 24/4: 228-233.
Horst, H. – M. Horst
1956 Englisch ohne Ballast. Basic English. C.K. Ogdens 850-Wörter-System. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt KG.
Kaunzner, U. A.
1994 „Neue Wege zur Verbesserung des Hörverstehens und der Aussprache beim Fremdsprachenerweb", Zielsprache Deutsch 25/2: 68-74.
Kelz, H. P.
1976 Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Helmut Buske Verlag. (=Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn; Bd. 59: Reihe 2, Phonetik u. Phonologie).

Kelz, H. P. (red.)
1977 Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung I. Hamburg: Helmut Buske Verlag. (=Forum Phoneticum, 4).
Kettemann, B.
1973 „Korrektive Phonetik im Fremdsprachenunterricht", Linguistische Berichte 28: 65-70.
1977 „Frequency Manipulation as Perceptual Phonetic Correction Procedure", w: H.P. Kelz (red.), 285-311.
Kleppin, K.
2001 „Motivation. Nur ein Mythos? (I)", DaF 38/4: 219-225.
2002 „Motivation. Nur ein Mythos? (II)", DaF 39/1: 26-30.
Language Programmes Development Centre
1972 A modern English course. Munich: Max Hueber Verlag.
Mac Callum, T.W.
1937 Englisch lernen ein Vergnügen!, neubarb. u. vermehrte Ausg., Zürich/Leipzig: Rascher.
Manx, J.
1946 Najłatwiejsza metoda nauki języka angielskiego. (wyd. IV). Łódź: Księgarnia Naukowa.
Mertner, R.
1920 Methode Mertner. Psychotechnischer Spracherwerb auf mechanisch-suggestiver Grundlage. Englisch für Deutsche, unter Mitarbeit von Dr. phil. Karl Mueller, Dr. phil. Rudolf Ziegler. 204. Aufl., München: Verlag für zeitgemäße Sprachmethodik [b.d.].
Mueller, K.
1941 Englisch für Deutschsprechende. Die Neue Standard-Methode. Sprachwerwerb auf suggestiver Grundlage. Nach Methode Mertner. München: Fremdsprachenverlag Pille & Zehner.
Mumford, W. B. (red.)
1940 From basic to wider English. London: Evans Bros.
Ogden, C. K.
1930a The basic vocabulary, a statistical analysis, with special reference to substitution and translation. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
1930b Basic English, a general introduction with rules and grammar. London, K. Paul, Trench, Trubner & co., Ltd.
Pfeiffer, W. – M. Drażyńska-Deja – C. Karolak
1985 Deutsch mal anders. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Prędota, S.
1979 Die polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache. Wrocław.
Rausch, R. – I. Rausch
1988 Deutsche Phonetik für Ausländer. 3., durchges. Aufl., Berlin/München/Leipzig/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt 1993.
Sikorski, J.
2000 „Theoria cum praxi. Fonetyka praktyczna języka niemieckiego w Polsce", Przegląd Glottodydaktyczny 17: 75-112.
2002 „Trening w fonetyce korektywnej języka obcego", w: Wł. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.), 41-58.
2003a „Suprasegmentalia w fonetyce praktycznej", w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.), 100-113.

2003b „Preparat fonetyczny w podnoszeniu wydolności narządów mowy”, w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.), 139-149.

Smólska, J – J. Rusiecki – B. Krasnodębska
1984 Listen and learn. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Sobkowiak, W.
2003 „Dlaczego nie LFC?”, (w:) W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.). 2003a., 114-124.

Sobkowiak, W. – E. Waniek-Klimczak (red.)
2002 Dydaktyka fonetyki języka obcego na poziomie licencjackim. (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Neofilologia II). Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku.
2003a Pokłosie konferencji ‘Dydaktyka fonetyki – teorie a praktyka’ Wąsosze k. Konina 10-12 maja 2002 r. (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Neofilologia 2). Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
2003b Dydaktyka fonetyki języka obcego. (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Neofilologia V). Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Płocku.

Staszkiewicz, M.
2003 „Language Box™ – domowe laboratorium fonetyczne jako przykład urządzenia praktycznie wspomagającego opanowanie wymowy języka obcego”, w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.). 2003a., 132-136.

Szkutnik, L. L.
1965 English is my hobby. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Szpyra-Kozłowska, J.
2003a „Miejsce i rola fonetyki w międzynarodowych egzaminach Cambridge, TOEFL i TSE”, w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.). 2003b, 181-191.
2003b „The Lingua Franca Core and the Polish learner”, w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.). 2003b, 193-210.

Szpyra-Kozłowska, J. – L. Bąk – I. Chaber – J. Frankiewicz – W. Gonet – M.Nowacka – G. Pietroń – R. Święciński
2003 „Komponent fonetyczny w podręcznikach przygotowujących do egzaminów Cambridge (FCE, CAE, CPE)”, w: W. Sobkowiak – E. Waniek-Klimczak (red.), 137-144.

Ternes, E.
1991 „Zur Behandlung der Phonetik in Fremdsprachenlehrbüchern”, w: E. Ternes – H. W. Wodarz (red.), 169-202.

Ternes, E. – H. W. Wodarz (red.)
1991 Theoretische und praktische Phonetik. Max Mangold zum 65. Geburtstag. Hamburg (=Forum Phoneticum, 47).

Tertel, R. K. – L. L. Szkutnik
1978 Deutsch mein neues Hobby. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Wipf, J. A.
1996 „Vorschläge zur Bewertung von Ausspracheleistungen”, DaF 33/1: 34-38.

Wusza, W. M.
1946 W 120 dniach po angielsku. Z pomocą lub bez pomocy nauczyciela najnowszą metodą. Żnin: Zakłady Wydawnicze Alfreda Krzyckiego.

Zabrocki, L.
1966 Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Monika Grabowska
Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytetu Wrocławski

Tekst literacki na lekcji języka obcego: od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia

1. Uwagi wstępne

Według Komorowskiej (2002: 167), autonomia ucznia to zdolność do wykonywania zadań:

- „samodzielnie – indywidualnie lub w grupie uczniowskiej,
- w nowym kontekście, to jest innym niż ten, w którym umiejętności zostały pierwotnie wyuczone,
- nieszablonowo, elastycznie, to znaczy różnie w zależności od rodzaju zadania".

Czy czytanie literatury na lekcji języka obcego może spełnić powyższe warunki? Wydaje się, że francuska metoda pracy tekstem z literackim zwana *lecture méthodique* i, jak sama nazwa wskazuje, oparta na kartezjańskiej „metodzie", sprzyja rozwojowi zachowania i myślenia autonomicznego u uczniów i nauczycieli.

W niniejszej publikacji chcielibyśmy scharakteryzować założenia metodologiczne *lecture méthodique*, przedstawić różnorodność metod pracy w jej ramach na kilku przykładach oraz wykazać, że zakłada ona konieczność myślenia niekonwencjonalnego, prowadzi do indywidualizacji procesu uczenia się/nauczania oraz rozwija zmysł krytyczny w odbiorze dzieła literackiego. Skupimy się przede wszystkim na grupach zaawansowanych wiekowo (młodzieży i dorosłych) i przynajmniej średniozaawansowanych w nauce języka obcego, jednak pewne elementy *lecture méthodique* dają się przystosować do pracy również z dziećmi i początkującymi.

2. Czym jest *lecture méthodique* fragmentu tekstu literackiego?

Aby scharakteryzować założenia metodologiczne tej formy pracy z tekstem, nakreślimy najpierw pokrótce, jakie podejście jest jej zdecydowanie obce[1].

2.1. *Lecture méthodique* nie jest lekturą linearną

Oznacza to, że czytanie metodyczne tekstu można rozpocząć w dowolnym jego fragmencie i rozwijać we wszystkich kierunkach na raz. I tak np. możemy rozpocząć pracę nad powieścią *Germinal* Emila Zoli[2] tradycyjnie, od incipitu:

> *Nagą równiną, w bezgwiezdną noc, czarną i gęstą jak atrament, jakiś człowiek szedł samotnie drogą z Marchiennes do Montsou. Brukowany gościniec na przestrzeni dziesięciu kilometrów przecinał pola buraczane. Wędrowiec nie widział drogi przed sobą; ogrom przestrzeni wyczuwał jedynie w podmuchach marcowego wiatru, który szeroką, lodowatą falą wiał znad mokradeł i nagich pól. Żaden cień drzewa nie plamił nieba. Pusty gościniec ciągnął się we mgle oślepiających ciemności.*
>
> Zola E., Germinal. PIW, Warszawa 1987:5 (przekład: K. Dolatowska).

Nie musimy jednak omawiać tego incipitu od pierwszej do ostatniej linijki. Wyrażeniem, którym możemy rozpocząć czytanie tekstu, może być na przykład oksymoron „oślepiajce ciemności" z ostatniej jego linijki. „Ciemności" w powiązaniu z „pustym gościńcem", „nocą czarną i gęstą jak atrament", „mokradłami", „nagimi polami", itd. otwierają nam możliwość interpretacji powyższego tekstu jako nawiązania do mitu zejścia do piekieł.

Równie dobrze jednak *Germinal* może być czytany metodycznie od końca, od ostatniego akapitu w ostatnim rozdziale:

> *Uparte uderzenia kilofów głęboko pod ziemią nie ustawały, koledzy towarzyszyli jego krokom. Czy to nie Maheudka pracowała pod tym polem buraków, zgięta we dwoje? Słyszał jej chrapliwy oddech, któremu wtórowało sapanie wentylatora. Na lewo, na prawo, przed sobą, pod zbożem, pod żywopłotami, pod kępami młodych drzew dostrzegał innych. Kwietniowe słońce ogrzewało płodną ziemię. Z jej łona tryskało życie, pączki rozwierały się w zielone liście, pola drżały pod naporem kiełkujących traw. Wszędzie naokół nabrzmiałe ziarna spragnione ciepła i światła wydobywały się na powierzchnię, płynęły bujne soki, szmer dobywających się kiełków był głosem pocałunku. Wciąż i wciąż, coraz to wyraźniej, jak gdyby przybliżali się do powierzchni, towarzysze uderzali kilofami. Tym to właśnie dźwiękiem ciężarna była ziemia owego młodzieńczego ranka w pałających promieniach słońca. Wzrastała czarna armia mścicieli, w głębokich bruzdach kiełkował wolno posiew, aby rozerwawszy skorupę ziemi przynieść plon w nadchodzącym stuleciu.*
>
> Zola E., Germinal. PIW, Warszawa 1987:431 (przekład: K. Dolatowska).

[1] Szersze omówienie problemu w Sabbath (1992) oraz w Grabowska (2001, 2002).

[2] Z konieczności uciekniemy się do tłumaczeń tekstów francuskich.

W tym fragmencie nabiera sensu tytuł powieści, *Germinal*, który pochodzi od francuskiego „germe", kiełek. Hipotezę tę potwierdzimy obserwując liczne wyrażenia z pola leksykalnego płodności, narodzin: „płodna ziemia", „z jej łona tryskało życie", „pączki rozwierały się w zielone liście", „kiełkujące trawy", „nabrzmiałe ziarna", „bujne soki", „kiełki", „ciężarna ziemia" ..., które koniecznie należy zestawić z „wzrastającą armią mścicieli" z ostatniego zdania excipitu.

Czytając z uczniami *Germinal* nie jesteśmy więc bynajmniej zobowiązani zaczynać od pierwszego rozdziału. Na zajęciach możemy zaproponować np. wyłącznie lekturę incipitu i excipitu, pozostawiając uczniom samodzielne odkrycie pozostałych części powieści, o ile te fragmenty wzbudzą ich zainteresowanie.

2. 2. *Lecture méthodique* odrzuca parafrazę

Jej celem nie jest tłumaczenie sensu tekstu literackiego, którego podstawową funkcją jest funkcja artystyczna. Nonsensem jest więc przekładanie słów autora na inne sformułowania.

I tak w przypadku jednej z najbardziej znanych myśli Pascala:

> *Człowiek jest tylko trzciną, najwątlejszą w przyrodzie, ale trzciną myślącą.*
>
> Pascal B., Myśli. Pax, Warszawa 1989:140 (przekład: T. Zeleński).

czytanie metodyczne nie będzie polegało na stwierdzeniu, że Pascal uważa człowieka za inteligentną roślinę. Byłoby to sprowadzenie do banału zdania, które banalne nie jest. Zamiast tego zaobserwujemy porównanie człowiek=trzcina, wzmocnione stopniem najwyższym przymiotnika („najwątlejszą"), w opozycji („ale") do przymiotnika „myślący", które zamyka zdanie akcentując siłę przekonania o mocy intelektualnej człowieka.

2. 3. *Lecture méthodique* nie narzuca z góry autorowi żadnych intencji

Najważniejsze jest w niej interaktywne czytanie, bez z góry założonych odpowiedzi, co wyklucza oczywiście pytania typu: „Co autor chciał w tym tekście wyrazić?". Czytając dwuwiersz Pierre'a Ronsarda:

> *Nie czekaj, chceszli wierzyć, do jutra, żyj z młodu*
> *I dzisiaj jeszcze zacznij zrywać życia róże.*
>
> Ronsard P., Druga księga sonetów dla Heleny, Sonet XLIII, in: Lisowski J. [red], Antologia poezji francuskiej 1. Czytelnik, Warszawa 1966:437 (przekład: J. Mieczysławski).

będziemy unikać sformułowania, że autor chce nas przekonać do życia chwilą. Zauważymy natomiast, że czasowniki użyte są w trybie rozkazującym, że „czekaj" jest zaprzeczone („nie czekaj") i skorelowane z wyrażeniem „do jutra", zaś

„żyj" i „zacznij" z przysłowiem „dzisiaj", wreszcie metafora „życia róże" nadaje naszemu istnieniu szlachetność i piękno.

2.4. *Lecture méthodique* zakłada ścisły związek formy i treści

Forma jest źródłem treści, a treść wyrażona w odpowiedniej dla niej formie. Oba elementy są jak dwie strony tego samego medalu i razem składają się na znaczenie. Spójrzmy na przykład na końcowe strofy *Podróży* zamykającej *Kwiaty zła* Baudelaire'a:

O Śmierci, stary szyprze, odbijaj – dal woła!
Ten kraj nas nudzi. W drogę, do nowej przestrzeni!
Chociaż niebo i morze są czarne jak smoła,
Nasze serca – ty znasz je – są pełne promieni!

Twą krzepiącą truciznę wchłoniemy z ochotą!
Pragniemy – tak ten ogień rozpala nam głowę –
Paść w głąb otchłani – Piekła? Nieba? Mniejsza o to,
Byle znaleźć w Nieznanym coś, co będzie nowe!

Baudelaire Ch., Podróż, in: ibid., Kwiaty zła. Wydawni two Literackie, Kraków 1990:345 (przekład: M. Leśniewska).

Nietrudno zauważyć, że śmierć jest w tym wierszu spersonifikowana jako żeglarz („stary szyprze"). Personifikacja ta wyraża się jednak również formalnie w użyciu majuskuły („O Śmierci"). Entuzjazm podmiotu lirycznego przekłada się z kolei na liczne wykrzykniki. Wreszcie jego cel nadrzędny – „nowe" – wyróżniony jest pochyłą członką i akcentowaną pozycją – na końcu zdania, na końcu wersu, na końcu poematu (o klasycznej, a więc „starej" formie!), wreszcie również na końcu całego zbioru *Kwiaty zła*.

2. 5. *Lecture méthodique* nie zamyka się w przesądach estetycznych.

Lektura metodyczna nie wprowadza norm, które określają, co jest „pięknym tekstem". Rzućmy okiem na następujący fragment prozy Céline'a:

Ten stan nie trwał długo. W beznadziejnej stabilizacji upału cała ludzka zawartość statku skrzepła w potężne pijaństwo. Ludzie poruszali się ospale między pokładami, niby mięczaki na dnie sadzawki z mdłą wodą. Od tej chwili obnażyła się i roztoczyła przed oczami, wyszła na wierzch okropna natura białych, sprowokowana, wyzwolona, wreszcie rozmamłana, ich prawdziwa natura, jak na wojnie. Łaźnia tropikalna dla instynktów jest jak sierpień dla ropuch i żmij, co w końcu rozwijają się w porytych szczelinami murach więziennych. W chłodzie Europy, pod skromną szarością Północy, poza momentami rzezi, podejrzewamy tylko kotłujące się okrucieństwo naszych braci, ale ich zgnilizna wdziera się na powierzchnię, jak tylko ich rozweseli podła gorączka zwrotników. Wówczas ludzie rozpinają się z pasją, i draństwo triumfuje, zalewając nas z głową. To jest wyznanie biologiczne. Z chwilą gdy praca i chłód

już nas nie trzymają w karbach, gdy rozsuną na chwilę swe imadło, u białych widzieć można to, co pozostaje z wesołego wybrzeża, gdy morze cofnie się i stamtąd – prawda: kałuże mocno śmierdzące, kraby, padlina i kał.

Céline L.-F., Podróż do kresu nocy. Krąg, Warszawa 1990:82 (przekład: W. Rogowicz).

Tekst ten uderza swoim pesymistycznym, turpistycznym ujęciem natury ludzkiej. Słowem akcentowanym jest w nim „kał", poprzedzony „kałużami mocno śmierdzącymi" i „padliną". Znajdziemy tu również „rozmamłanie", „zgniliznę", „drańst wo", itp. Tekst wydaje się odrażający. Dla *lecture méthodique* ta uwaga nie ma jednak żadnego znaczenia. Ważne jest wyłonienie pola semantycznego ohydy, ukazanie go w relacji do metafory „ludzka zawartość statku" i wyciągnięcie wniosku na temat prawdziwej natury białych w warunkach kryzysu lub stresu (tu pod wpływem upału). *Lecture méthodique* nie odpowiada na pytanie, czy tekst jest piękny, ale czy tekst jest spójny i oryginalny.

Spróbujmy wreszcie zdefiniować pozytywnie, czym jest *lecture méthodique*.

2.6. Punktem wyjścia *lecture méthodique* jest pierwsza rekacja na czytany tekst, reakcja „czytelnika naiwnego", która następnie, w miarę „czytania metodycznego", powinna zostać potwierdzona i objaśniona[3] lub skorygowana

Lektura metodyczna jest więc przejściem od wszystkich interpretacji możliwych (pierwszych, spontanicznych reakcji czytającego) do interpretacji najlepiej uzasadnionej. Stąd też pierwszym pytaniem zadanym przez nauczyciela może być po prostu: „Co sądzicie o tym tekście? O czym on jest? Co w nim jest ciekawego? Co w nim się Wam podoba lub nie?". Jednak to nie wystarczy. To jeszcze nie jest *lecture méthodique*. Odpowiedź ucznia musi zostać uzasadniona. W jaki sposób?

2.7. Różne teksty zakładają różne metody pracy, które opracowywane są w trakcie samej lektury

Oznacza to, że *lecture méthodique* jest lekturą otwartą, nie zakładającą jednej jedynej możliwej i prawomocnej interpretacji tekstu, wymaga jednak dostarczenia uczniowi konkretnych narzędzi analizy. Narzędzia te mogą, w grupach bardziej zaawansowanych, wyłonić się na zajęciach w trakcie wstępnej dyskusji lub być dostarczone przez nauczyciela, który wcześniej dokonuje tego, co Moirand

[3] Słowo „objaśniać" (fr. *élucider*) jest tutaj kluczowe. *Élucider* pochodzi od łacińskiego *elucidare,* 'uczynić jasnym', zawierającego pierwiastek *lucidus,* 'jasny' – jak światło, *lux*. Lektura metodyczna jest rzucaniem światła na pewne elementy tekstu, które, łącząc się wzajemnie w sieć pewnych zależności, pozwalają na stworzenie hipotezy dotyczącej sensu tekstu.

(1979: 86-91) nazywa „analizą przedpedagogiczną" (franc. *analyse prépédagogique*). Nauczyciel opracowuje wówczas najpierw samodzielnie tekst wyszukując najlepsze „narzędzie" jego późniejszej analizy na zajęciach. Narzędzia te mogą mieć charakter (por. Moirand 1979):

a) socjologiczny, jak np. obecność nadawcy i/lub odbiorcy w tekście, status tekstu w danej społeczności (oficjalny, nielegalny ...), użyta odmiana języka i jej status;
b) czysto językowy (zaimki osobowe, wskaźniki czasu i miejsca wypowiedzi, słownictwo wartościujące);
c) logiczno-składniowy (podział na akapity, tytuły-podtytuły-śródtytuły, typografia, system czasów, anafory, katafory, synonimy, hiperonimy, powtórzenia, formy i typy zdań ...).

Dodajmy, że nie należy mylić analizy przedpedagogicznej ze strategiami nauczania: jest ona ich podstawą, a nie celem samym w sobie.

Spróbujmy pokazać to na przykładzie opracowanym przez prof. J.-F. Bourdet z Université du Maine[4], w którym wykorzystany został wiersz J. Tardieu z tomu *Monsieur Monsieur*:

Tekst ćwiczeni	Tekst oryginalny	Dosłowny przekład przez M.G.
... (titre?) *A mesure que je vois* *J'oublie j'oublieJ'oublie* *tout ce que je vois* *A mesure que je pense* *Je dépense je ... (1)* *A mesure que je vis* *Je dévie je dévie* *Mais à mesure que je meurs* *Je ... (2) je ... (2).*	*Les Préfixes* *A mesure que je vois* *J'oublie j'oublie* *J'oublie tout ce que je vois* *A mesure que je pense* *Je dépense je dépense* A mesure que je vis Je dévie je dévie Mais à mesure que je meurs Je demeure je demeure	Przedrostki W miarę jak widzę Zapominam zapominam Zapominam wszystko, co widzę W miarę jak myśle Wydaję ... (1:wydaję) W miarę jak żyję Zbaczam zbaczam Ale w miarę jak umieram ... (2: Pozostaję) ... (2: pozostaję)
1. dépense/ décrois/ détruis 2. dépasse/ demeure/ défais		1. wydaję/ maleję/ niszczę 2. przekraczam/ pozostaję/ rozkładam

[4] Materiał ze stażu dla nauczycieli języka francuskiego, który odbył się na Uniwersytecie w Le Mans w lipcu 1999 r.

Narzędzie do pracy z poniższym wierszem może mieć charakter czysto językowy, co sugeruje tytuł utworu: *Prefiksy*. Rymy w wierszu bazują na homonimii rdzeni czasowników, do których dorzucany jest prefiks „dé-". Wiersz ma więc regularną, opartą na monotonnym powtórzeniu formę, do której dokłada się prowokujące semantycznie zestawienie czasowników o podobnej budowie.

Taka mniej więcej, w wielkim skrócie, analiza przedpedagogiczna, prowadzi do poniższego ćwiecznia, w którym student ma za zadanie uzupełnić tekst wiersza. Brakujące wyrazy mogą być zaproponowane przez nauczyciela lub ich wybór pozostawiony otwarty. Wymagając od ucznia uzasadnienia decyzji, ujawnimy sieć relacji semantycznych i formalnych czytanego utworu poetyckiego. Wartość ćwiczenia jest tym większa, że ma ono charakter zagadki: istnieje przecież prawidłowa odpowiedź – co oczywiście nie dyskwalifikuje wariantów zaproponowanych przez uczniów. Ćwiczenie to zarazem ilustruje zasadę, że *lecture méthodique* jest przejściem od wszelkich interpretacji możliwych do interpretacji najlepiej uzasadnionej. Ponadto można je również zaproponować młodszej i mniej zaawansowanej publiczności.

Inne ciekawe i oparte również na zagadce ćwiczenie wykorzystuje takie wydania dzieł literackich, w których wybrany fragment jest drukowany na okładce jako reprezentacyjny i zachęcający do lektury. Tak bywa w przypadku popularnej francuskiej serii *Folio* w wydawnictwie Gallimard. Nauczyciel może wówczas skserować strony[5], z których pochodzi wybrany przez wydawcę fragment, i poprosić studentów o dokonanie własnego wyboru z uzasadnieniem. Ćwiczenie to można również z łatwością zaadaptować na potrzeby młodszych uczniów przedstawiając im np. kilka wierszyków i prosząc o wybór tego, którego chcieliby się nauczyć lub zilustrować.

Wiele możliwości ciekawej *lecture méthodique* dostarczają również lektury porównanwcze, jak na przykład:

- porównanie wersji pierwotnej/pierwotnych danego utworu i wersji końcowej (jest to możliwe dla np. *Germinalu* E. Zoli, prozy poetyckiej A. Rimbaud ...);
- porównanie fragmentów różnych utworów zestawionych wg jakiegoś klucza treściowego (np. obraz miasta, mit Don Juana) lub formalnego (początek powieści, autobiografia, współczesna literatura kobieca ...).

Ponadto, jeśli jest to uzasadnione (czyli jeśli prowadzi do interesujących wniosków), możemy zaproponować uczniom metody pracy z tekstem literackim, którą znają z pewnością z lekcji języka polskiego, jak np. lekturę tekstu przez pryzmat gatunku, który reprezentuje. Dlaczego również nie spróbować analizy tekstu

[5] Nie dokonując żadnych poprawek: podany uczniom tekst może zaczynać się w połowie zdania, a nawet w połowie wyrazu.

przez pryzmat jego miejsca w większym dziele (incipit, excipit, moment kulminacyjny rozwoju akcji itp.)? Albo przez pryzmat typu tekstu (argumentacyjny, opisowy, narracyjny, informacyjny ...)?

Bardzo łatwą i wdzięczną metodą nadającą się do pracy z każdym tekstem o charakterze opisowym jest analiza pól leksykalnych (co zasygnalizowaliśmy na przykładzie *Germinalu*), zaś w przypadku tekstu o charakterze narracyjnym – analiza czasowników (w obrębie systemów modalno-czasowych danego języka).

Wreszcie, w przypadku literatur krajów innych niż kolebki danego języka (a więc np. Tahiti dla języka francuskiego), wystarczającym narzędziem ciekawej *lecture méthodique* może być analiza regionalizmów leksykalno-gramatycznych.

Najważniejsze jest, aby pamiętać, że nie istnieje jeden schemat lektury tekstu. Każdy tekst jest inny i nie sposób traktować ich wszystkich tą samą miarą.

3.0. Podsumowanie: w jaki sposób *lecture méthodique* rozwija autonomię nauczyciela i autonomię ucznia?

Powracając do definicji Hanny Komorowskiej ze wstępu możemy stwierdzić, że *lecture méthodique* sprzyja pracy samodzielnej ucznia i nauczyciela już na etapie wyboru: nauczyciel może zaproponować uczniom własny tekst literacki lub poprosić o jego wybór uczniów.

Nie ma również wątpliwości, że zadania zostaną wykonane w nowym kontekście: pamiętamy przecież, że nie ma wzorca, który można przyłożyć do wszystkich tekstów literackich. W tym celu nauczyciel powinien dokonać analizy przedpedagogicznej, wyszukując najlepsze narzędzie pracy nad danym tekstem, a uczeń wykorzystać nabytą wiedzę na temat funkcjonowania języka obcego i literatury dla uzasadnienia swoich hipotez interpretacyjnych.

Wreszcie *lecture méthodique* to praca nieszablonowa, wymagająca dużej elastyczności – w dużej mierze od nauczyciela, który na każdym kroku będzie konfrontował swoje wnioski z przemyśleniami uczniów, te zaś mogą znacznie odbiegać od jego własnych lub im zaprzeczać.

Dodajmy na zakończenie, że metoda *lecture méthodique* odpowiada rzeczywistym sytuacjom, przed którymi staje czytelnik, np. kiedy na podstawie kilku urywków, przeczytanych nawet w samej księgarni, podejmuje decyzję o zakupieniu jakiejś książki lub kiedy formułuje własne zdanie na temat dzieła literackiego. Lektura metodyczna fragmentu tekstu ma również zachęcić do przeczytania dzieła literackiego w całości, co jest nie bez znaczenia w świecie, gdzie coraz mniej dorosłych sięga po literaturę piękną. Na lekcji języka obcego odpowiada zaś postulatowi, według którego zadaniem szkoły współczesnej jest już nie tyle kształcenie osób o rozległej wiedzy, ale kształcenie umiejętności, które pozwolą tę wiedzę zdobywać w miarę własnych potrzeb. Autonomia i zmysł krytyczny są ich niezaprzeczalną podstawą.

Bibliografia:

Grabowska, M.
2002 „O potrzebie obcowania z dziełem literackim w nauczaniu dwujęzycznym". Języki Obce w Szkole 6: 65-67.
2001a „Mniej wiedzy, więcej umiejętności". Polonistyka 1: 17-23.
2001b „Streszczenie, dyskusja i lektura metodyczna w języku francuskim – od erudycji do kompetencji". Języki Obce w Szkole 3: 30-38.
Komorowska, H.
2002 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Moirand, S.
1979 Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris: CLE International.
Sabbath, H.
1992 La lecture méthodique 1-2. Paris: Hatier.

Cecylia Tatoj
Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Śląski

Rola technik ludycznych w pogłębianiu autonomii studenta

Celem niniejszego artykułu jest spojrzenie na sytuację studenta pierwszych lat studiów uczącego się języków obcych, w szczególności na stopień jego autonomii i możliwości jej rozwoju poprzez zastosowanie gier dydaktycznych.

1. Jak zdefiniować autonomię studenta?

W literaturze pedagogicznej spotykamy różne definicje autonomii. W niniejszym rozważaniu zastanowimy się, którą z nich można odnieść do autonomii studenta uczącego się języków obcych, w znacznym stopniu różniącej się od autonomii ucznia szkoły podstawowej, gimnazjum czy nawet szkoły średniej. Punktem wyjścia będą dwie definicje autonomii zaczerpnięte z książki Hanny Komorowskiej (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. W pierwszej z nich Komorowska mówi, iż „(...) autonomia oznacza umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania" (2002: 167). Obserwacja i analiza sytuacji studenta prowadzi do wniosku, że w szkołach wyższych tak rozumiana autonomia nie jest jednym z celów nauczania, który chcemy osiągnąć, lecz bazą przyjmowaną przez wielu prowadzących. Od studenta wymaga się samodzielnej pracy. Studia wymagają zaangażowania, wykorzystania własnych umiejętności, zorganizowania czasu przeznaczonego na naukę.

Druga definicja podana przez H. Komorowską (2002: 171) mówi, iż „(...) istotą autonomii jest przygotowanie uczniów do współdecydowania o kierunku ich nauki oraz przejęcia odpowiedzialności za jej przebieg i efekty. Oznacza to praktycznie włączenie uczniów do wspólnego podejmowania decyzji o tym:

– jaki będzie temat pracy;
– jakie materiały zostaną w niej wykorzystane;
– jakimi sposobami, technikami i w jakich formach toczyć się będzie praca;
– jaki będzie jej ostateczny produkt czy efekt i
– jak zostanie on zaprezentowany".

Definicja ta wydaje się być odpowiednią definicją autonomii studenta. Student, który samodzielnie przygotowuje się do zajęć, potrafi odpowiednio wykorzystać czas na naukę, powinien współdecydować o kierunku własnego rozwoju, powinien mieć wpływ na temat zajęć, ich formę i rodzaj materiału w nich zastosowanego.

W dalszych rozważaniach, dla rozróżnienia obu definicji autonomii, pierwszą z nich będziemy nazywać samodzielnością, drugą zaś autonomią.

2. Sytuacja studenta

Obserwacja studentów pierwszych lat studiów uczących się języka obcego prowadzi do wniosku, że samodzielność studenta jest przyjmowana za podstawę nauczania akademickiego, zaś autonomia jest jednym z celów, do których należy dążyć. Od studenta żąda się samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętnego jej zastosowania w nowych sytuacjach. Według Palki (1976: 28), wielu wykładowców uważa, iż „(...) nauka własna studenta to niezbędny element w procesie studiowania". Student musi samodzielnie pracować, ponieważ jak twierdzi Molibog (Dobrołowicz 1976: 75) „(...) praca samodzielna, w szczególności na szczeblu wyższym, jest podstawą wszelkiego kształcenia, a wszystkie pozostałe formy pracy dydaktycznej (wykłady, ćwiczenia, itp.) pełnią rolę tylko pomocniczą. Stąd najważniejszym zadaniem wykładowców uczelni wyższej jest wdrażanie studentów do samokształcenia". Podejście to jest często zaskoczeniem dla młodego człowieka, który dopiero co opuścił mury szkoły średniej, gdzie rzadko stawiano podobne wymagania, a dodatkowa praca była prawie zawsze doceniana i nagradzana. W pierwszym roku nauki student często nie zdaje sobie sprawy z wymagań stawianych przed nim. Nienawykły do samodzielnego zdobywania wiedzy, często zaskoczony nadmiarem samodzielności, nierzadko przerażony, nie potrafi znaleźć się na wyższej uczelni.

Różnica pomiędzy podejściem nauczycieli szkół średnich a podejściem wykładowców jest dla niego ogromna. Szkoła średnia stawiała przed nim jasne zadania, nie wymagała samodzielnego szukania wiedzy (poza sporadycznymi wyjątkami), a zasady zdobywania ocen były precyzyjnie określone. Szkoła wyższa działa odmiennie, student sam organizuje sobie naukę, samodzielnie przygotowuje się do zajęć i odpowiada za swoje osiągnięcia oraz porażki. Nowe zasady zaskakują młodego człowieka, wydają się niejasne i mało czytelne. W pierwszych latach studiów dąży on do „poukładania rzeczywistości", znalezienia reguł nią

rządzących. Trudności związane ze zrozumieniem nowej sytuacji, w której się znajduje pogłębiają się tym bardziej, że student nie ma bliskiego kontaktu z wykładowcami, często także z grupą, jest pozbawiony „środków wspomagających integrację" typowych dla szkół niższego szczebla, takich jak godziny wychowawcze czy wycieczki.

Aby pomóc studentowi w zrozumieniu nowej sytuacji, oczekiwań przed nim stawianych, specyfiki szkoły wyższej oraz ułatwić kontakt z wykładowcą oraz z grupą, proponujemy stosowanie w nauczaniu języków obcych gier dydaktycznych.

Później, kiedy już student odnajdzie się w nowej sytuacji i potrafi z niej korzystać, kiedy samodzielność stanie się atutem studiowania, pojawia się pytanie o autonomię, czyli o stopień współdecydowania o kierunku dalszej nauki. Student, mimo, że już samodzielnie organizuje naukę własną nie ma większego wpływu na temat czy formę zajęć, często jest jedynie biernym ich uczestnikiem. Nie decyduje o zajęciach, ale także nie bierze za nie odpowiedzialności. Nie czuje się współtwórcą, lecz tylko odbiorcą. W zmianie tej sytuacji także proponujemy stosowanie na zajęciach z języków obcych gier dydaktycznych.

3. Dlaczego techniki ludyczne?

Zwróciliśmy uwagę na dwie ważne sytuacje, które spotykamy obserwując studenta pierwszych lat studiów: z jednej strony od studenta żąda się samodzielności, z drugiej ma on mały wpływ na kierunek swej dalszej nauki. Pierwsza z nich prowadzi do zagubienia, druga do bierności studenta. W rozwiązaniu trudności związanych z obiema sytuacjami pomocne wydają się gry dydaktyczne. Szczególną rolę technik ludycznych zauważamy w nauczaniu języka obcego.

Techniki ludyczne wykorzystywane w nauczaniu języków obcych, oparte na zabawie i przyjemności, uczą samodzielności. Student nie jest już nauczany, lecz bierze aktywny udział w zdobywaniu wiedzy. Nauczyciel prowadzi, daje wskazówki, doradza i pomaga. Przed studentem stawia się jasne i określone cele oraz wymagania, wyjaśnia się reguły gry, pokazuje celowość pewnych działań (np. student musi sobie przyswoić pewną partię materiału, aby móc uczestniczyć w konkretnej grze dydaktycznej). Techniki ludyczne pomagają studentom odnaleźć się w nowej sytuacji i zrozumieć wymagania przed nimi stawiane. Z drugiej strony, ponieważ bez współpracy, dialogu, wzajemnego zrozumienia, sprzyjających relacji (student–student, student–nauczyciel, grupa–nauczyciel) i poznania nie ma autonomii, właściwe wydaje się zastosowanie na zajęciach technik ludycznych, które pomagają we wprowadzeniu sprzyjających warunków dla jej rozwoju. Studenci, którzy rozmawiają z wykładowcą i mają do niego zaufanie mogą mieć wpływ na rozwój swojego dalszego kształcenia, na tematy zajęć i materiał w nich wykorzystywany, a przez to podejmują współodpowiedzialność za swoje dalsze

kształcenie. Mogą wyrazić swoje opinie na temat przeprowadzonej gry, zaproponować kolejne tematy, a także materiały ich interesujące. W ten niewymuszony sposób wykładowca wpływa na rozwój autonomii studenta, pozwala mu świadomie decydować o kolejnych zajęciach i ponoszenie odpowiedzialności za kierunek dalszej nauki, co ma także znaczący wpływ na jego motywację. Podkreślamy tu rolę gier dydaktycznych w glottodydaktyce, ponieważ nauczyciele języków obcych, szczególnie na wyższych uczelniach, mają ogromną samodzielność w doborze materiałów i tematów zajęć, którą można ograniczyć na rzecz autonomii studenta. Korzystna atmosfera wytworzona dzięki zastosowaniu technik ludycznych pomaga zarówno w rozwoju samodzielności, jak i autonomii studenta.

4. Gry dydaktyczne

Jedną z podstawowych technik ludycznych są gry dydaktyczne, które Kruszewski (1991: 165) zdefiniował jako „(...) rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem". W niniejszym opracowaniu gry dydaktyczne potraktowano jako instrument do osiągnięcia samodzielności i autonomii studenta. Termin ten często stosujemy wymiennie z terminem „techniki ludyczne" [1].

Siek-Piskozub (1990: 25) uważa, że „(...) w procesie nauczania języków obcych zbyt mało wykorzystywane jest samokształcenie, które pozwoliłoby na zwiększenie realnego czasu przypadającego na kontakt z językiem, a także zwiększenie częstotliwości tego kontaktu", dlatego podstawą gier dydaktycznych stosowanych na zajęciach z języka obcego w szkole wyższej powinna być samodzielna praca studentów. Polega ona na przygotowaniu przez studentów, indywidualnie lub w grupach, słownictwa z danego zakresu niezbędnego do przeprowadzenia gry. Student dostaje instrukcje na temat celu i metod przygotowania. Opanowuje samodzielnie słownictwo z jednej strony mając na względzie dalekosiężny cel, którym jest opanowanie języka obcego, z drugiej dodatkową motywację w postaci chęci wygrania lub tylko zaskoczenia przeciwników.

Poniżej omówimy trzy gry dydaktyczne. Pierwsza jest adresowana do grupy początkującej, druga do średnio zaawansowanej, trzecia do zaawansowanej. Podział ten nie jest ostateczny. Dwie pierwsze gry w szczególności są nastawione na rozwój samodzielności studenta, trzecia rozwija autonomię. Gry te stosujemy, aby osiągnąć dwa cele: po pierwsze rozwijać samodzielność studenta poprzez przekonanie go o konieczności i celowości pracy własnej oraz jasne określenie

[1] Zainteresowanych dokładną definicją powyższych terminów odsyłamy do prac Siek-Piskozub (1990, 1992a, 1992b, 1994, 2001).

zadań stawianych przed nim; po drugie rozwijać autonomię poprzez stworzenie odpowiednich warunków do dialogu między studentem a prowadzącym oraz grupą a prowadzącym, a także pokazać studentowi, że może wpływać na rozwój swojej dalszej nauki wybierając tematy kolejnych zajęć oraz materiały na nich stosowane.

Gra nr 1: Zawody i miejsca pracy

Cel: Opanowanie słownictwa związanego z zawodami i miejscami pracy.

Przygotowanie: Prowadzący prosi studentów o przygotowanie w domu słowniczka z zakresu zawodów i miejsc pracy oraz o opanowanie słówek najbardziej przydatnych (selekcji mają dokonać sami studenci).

Wprowadzenie do gry: Prowadzący daje każdemu studentowi karteczkę ze słówkiem w języku obcym oznaczającym jakiś zawód. Zwraca się w języku obcym do każdego studenta z pytaniem, jaki zawód wykonuje i powtarzając go głośno, prosi o powtórzenie inne osoby. Pyta studentów, czy rozumieją, o jakich zawodach mowa. Jeżeli studenci nie znają jakiegoś słowa, prowadzący tłumaczy je jednemu z nich i prosi o pokazanie, za pomocą gestów, o jaki zawód chodzi. Studenci próbują odgadnąć. Następnie prowadzący zadaje pytania typu „Kim jest Jan?" lub „Kto jest strażakiem?" Angażuje wszystkich studentów.

Pierwszy etap: Uczniowie zamykają słowniczki przygotowane w domu i w parach, ustnie, próbują odtworzyć, jaki miał zawód każdy z kolegów z grupy. Jeżeli jest to grupa, która dopiero się poznaje, dodatkowym utrudnieniem jest nieznajomość imion kolegów i koleżanek. Wygrywa para, która bezbłędnie odtworzy wszystkie imiona i nazwy zawodów w języku obcym.

Drugi etap: Prowadzący dzieli studentów na dwie grupy. Każda z nich wybiera przedstawiciela, który ma za zadanie zapisać na tablicy wszystkie wymienione zawody. Członkowie grupy mogą podpowiadać swojemu reprezentantowi. Grupa, która wcześniej skończy dostaje dodatkowe punkty. Za błędy w pisowni grupa otrzymuje punkty karne.

Trzeci etap: Prowadzący prosi kolejnych reprezentantów grupy o zapisanie na tablicy, obok zawodów, miejsc pracy. Studenci korzystają ze słowniczka przygotowanego w domu. Jak poprzednio, punkty przyznawane są za szybkość i poprawność wykonania.

Czwarty etap: W parach studenci odpowiadają na pytania, jak się nazywa kolega, czy koleżanka z grupy, jaki zawód wykonuje i gdzie pracuje. Punkt zdobywają pary, które odpowiadają bezbłędnie.

Gra nr 2: Ubrania

Cel: Opanowanie słownictwa z zakresu „ubrania" oraz powtórzenie słownictwa z zakresu „pogoda", „pory roku", „miesiące" i „nazwy państw".

Przygotowanie: Prowadzący prosi studentów o przygotowanie i nauczenie się w domu słówek z zakresu „ubrania" (selekcji dokonuje sam student) oraz powtórzenie pór roku, miesięcy, nazw państw, a także słownictwa używanego do opisu pogody.

Pierwszy etap: Studenci zostają podzieleni na dwie grupy. Każda grupa może korzystać ze słowniczka przygotowanego w domu. Prowadzący kładzie na dwóch stolikach rysunki lub zdjęcia różnych części ubrań oraz karteczki z ich nazwami w języku obcym (jeżeli nauczamy języka, w którym występują rodzajniki, można dodać karteczki z rodzajnikami określonymi lub nieokreślonymi). Zadaniem grupy jest jak najszybsze, ale równocześnie bezbłędne, połączenie słówek z rysunkami (i rodzajnikami).

Drugi etap: Studenci zamykają swoje notatki, prowadzący zbiera karteczki ze słówkami w języku obcym i rozdaje karteczki z rysunkami części ubrań. Każdy student musi odpowiedzieć na pytanie „Co to jest?", zdobywając, za poprawną odpowiedź, punkt dla swojej drużyny. Jeżeli drużyna odpowie niepoprawnie, druga drużyna może ją poprawić, zdobywając dodatkowy punkt.

Trzeci etap: Prowadzący prosi, aby reprezentanci grup zapisali wszystkie poznane słówka na tablicy. Grupa zdobywa punkty za szybkość i za poprawność odpowiedzi.

Czwarty etap: Studenci siadają w grupach, prowadzący jeszcze raz rozkłada na dwóch stołach karteczki z nazwą części ubrań (mogą być to nazwy z rodzajnikiem), na trzecim zaś karteczki z pytaniami w języku obcym. Prosi na środek po jednej osobie z każdej z drużyn. Osoby te będą pełnić funkcję asystenta. Następnie prosi reprezentanta każdej z drużyn. Reprezentanci stają obok swoich stolików, na których leżą karteczki z nazwami części ubrań. Jeden z asystentów losuje jedno z pytań przygotowanych przez prowadzącego, drugi je odczytuje. Pytanie może brzmieć: „Pada śnieg, co ubierzesz?" lub „Jest zima, jaka część ubrania jest ci niezbędna?" Zadaniem reprezentantów jest znalezienie karteczki z taką częścią ubrania, która kojarzy się z zimą. Punkt zdobywa ten, kto zrobi to pierwszy. Następnie do stołów podchodzą kolejni reprezentanci drużyn (asystenci zaś zostają niezmienni) i gra toczy się dalej. Za każdą poprawną odpowiedź grupa zdobywa jeden punkt.

Gra 3: Wady i zalety mieszkania w mieście i mieszkania na wsi

Cel: Dyskusja na temat wad i zalet mieszkania w mieście i mieszkania na wsi.

Przygotowanie: Prowadzący rozdaje wszystkim studentom karteczki z zadaniem (napisanym w języku obcym), które należy przygotować w domu. Niektóre zadania są wymagają samodzielnego zaangażowania, inne współpracy z kolegą, czy koleżanką. Poniżej podajemy przykłady zadań:

Pierwsze. Rolnik nr 1.: Jesteś wykształconym rolnikiem. Masz wspaniałą rodzinę: żonę, dwoje dzieci. Masz auto i w każdej chwili możesz pojechać do du-

żego miasta, od którego dzieli cię 20 kilometrów. Masz także duży dom, ogród i sad. W spadku po teściach otrzymałeś dwa nowoczesne traktory i zgrabiarkę. Co roku sadzisz ziemniaki i kukurydzę, i sprzedajesz je stałemu odbiorcy za uczciwą cenę. Uważasz, że nie ma nic lepszego jak spokojne życie na wsi. Przekonaj o tym swoich kolegów.

Drugie: Żona rolnika nr 1.: Zgadzasz się z mężem, choć mogłabyś też mieszkać w mieście i wtedy chciałabyś pracować wśród ludzi.

Trzecie. Rolnik nr 2.: Jesteś rolnikiem. Masz małe pole, konia i dwie świnie. Mieszkasz 100 kilometrów od najbliższego miasta, nie masz samochodu, a PKS jeździ raz na dzień. Twoi rodzice są schorowani. Masz 4 dzieci i jedno w drodze. Najbliższa szkoła podstawowa znajduje się w sąsiedniej wsi oddalonej o 5 km. Uważasz, że nie ma nic gorszego niż życie na wsi. Przekonaj o tym swoich kolegów.

Czwarte. Żona rolnika nr 2.: Lubisz wieś, kochasz swego męża, dzieci i teściów, ale zawsze chciałaś być modelką.

Piąte. Kobieta pracująca: Jesteś samotną bizneswoman. Mieszkasz w ogromnym mieście, niedaleko rodziców. Pracujesz całymi dniami i choć dużo zarabiasz nie jesteś zadowolona ze swego życia. Wieś znasz tylko z opowiadań i literatury, mimo to marzysz o niej. Gdybyś mogła, kupiłabyś dom z ogrodem i przeniosła się na wieś. Przekonaj kolegów, że życie w mieście jest okropne i tylko wieś może przynieść prawdzie ukojenie.

Szóste. Mężczyzna z miasta.: Mieszkasz w średniej wielkości mieście. Masz dobrą prace, mieszkanie, żonę, dzieci. Od czasu do czasu chodzisz od kina, do teatru, a nawet do opery. Uważasz, że nie ma nic wygodniejszego od mieszkania w bloku, w małym mieście. Przekonaj o tym kolegów.

Siódme. Żona mężczyzny z miasta (nr 6).: Nie zgadzasz się z mężem. Wolałabyś mieszkać w stolicy, ponieważ ...

Prowadzący przygotowuje podobne zadania dla każdego ucznia, przypominając, iż niektóre z nich wymagają współpracy (np. „jesteś rolnikiem nr 1" i „jesteś żoną rolnika nr 1). Dodatkowo prowadzący wybiera dwóch studentów do odgrywania roli dziennikarzy, których zadaniem jest współpraca z każdym ze studentów i przygotowanie zestawu pytań.

Przed przystąpieniem do gry, prowadzący prosi studentów o odpowiednie przygotowanie sali (można np. zrobić koło z krzeseł). Po jednej stronie siadają mieszkańcy wsi, po drugiej mieszkańcy miasta. Główne miejsce zajmują studenci odgrywający zadanie dziennikarzy.

Gra: Studenci odgrywający role dziennikarzy rozpoczynają zajęcia zadając pytania, udzielając głosu i dbając o rozwój dyskusji na temat, który może brzmieć następująco „Wieś czy miasto. Co wybrać?". Nauczyciel odsuwa się w cień. Z boku obserwuje rozwój sytuacji i czuwa, aby wszelkie wypowiedzi były formułowane w języku obcym.

5. Omówienie gier

Pierwsze dwie gry są nastawione przede wszystkim na kształtowanie samodzielności studenta. Ponieważ gry te bazują na rywalizacji, mobilizują studenta do pracy własnej, która pomaga w osiągnięciu wygranej. Aby brać efektywny udział w obu z nich student musi przygotować się do zajęć; osoba, która nie przygotuje słowniczka i nie nauczy się słownictwa zmniejsza swoje szanse sukcesu.

Trzecia gra, przeznaczona dla zaawansowanych, rozwija zarówno samodzielność studenta, który i w tym przypadku musi odpowiednio przygotować się do zajęć, jak i jego autonomię. Podstawą tej gry jest dyskusja. Studenci odgrywający pewne role nie dążą do zdobycia punktów ani wygranej, jak ma to miejsce w dwóch poprzednich grach, lecz rozmawiają i próbują przekonać innych do swojego zdania. Ważne jest, że nie wypowiadają się w swoim imieniu. Udawanie innych osób ułatwia dyskusję, student nie obawia się, że jego zdanie zostanie poddane krytyce. Nie ma wygranych ani przegranych, ponieważ sala przeistacza się w scenę z aktorami. Charakterystyczna jest tu rola prowadzącego, który jest jedynie obserwatorem. Nad dyskusją czuwają studenci odgrywający rolę dziennikarzy. Gra ta rozwija autonomię studenta, ponieważ przebieg zajęć zależy tylko od grupy.

Wszystkie gry pomagają w integracji studentów, którzy działają w parach lub w grupach oraz pomagają w nawiązaniu dialogu na różnych poziomach (student-student, student-grupa, student-prowadzący, grupa-prowadzący), który jest podstawą autonomii.

6. Podsumowanie

Student pierwszych lat studiów uczący się języków obcych nie jest przystosowany do samodzielności, której się od niego wymaga i często czuje się zagubiony. Aby ułatwić mu odnalezienie się w nowej sytuacji, proponujemy zastosowanie technik ludycznych. Przygotowanie do zajęć, na których stosuje się te techniki, wymaga od studenta pracy, dzięki której uczy się samodzielności a równocześnie całkowicie rozumie i, najczęściej, akceptuje zadania przed nim stawiane. Zastosowanie na zajęciach gier dydaktycznych ułatwia studentowi nawiązanie kontaktu z wykładowcą, pozwala na wyrażanie własnego zdania o temacie zajęć i materiale w nich zastosowanych. Kontakt ten ułatwia wpływ na dalsze kształcenie oraz podjęcie współodpowiedzialności za własny rozwój. Techniki ludyczne ułatwiają kształtowanie samodzielności studenta oraz jego współdziałania z wykładowcą.

Bibliografia:

Dobrołowicz, W.
1976 „Wiadomości studentów z zakresu racjonalnej organizacji czynności uczenia się", w: J. Zborowski (red.), 46-77.
Komorowska H.
2002 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Kruszewski, K.
1991 „Gry dydaktyczne", w: K. Kruszewski (red.), 164-181.
Kruszewski, K. (red.)
1991 Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa: PWN.
Palka, S.
1976 „Postawa studentów wobec nauki własnej", w: J. Zborowski (red.), 23-44.
Siek-Piskozub, T.
1990 „Aktywizacja ucznia w procesie nauczania języka obcego", Neofilolog 2: 25-29.
1992a „Gry i zabawy językowe", Neofilolog 4: 21-34.
1992b „Gry i zabawy na lekcji języka obcego", Neofilolog 5: 66-75.
1994 Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych. Warszawa: WSiP.
2001 Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego. Warszawa: PWN.
Zborowski, J. (red.)
1976 Nauka własna studenta. Warszawa: PWN.

Magdalena Szczepanik-Ninin
Zakład Języka Francuskiego, PWSZ Tarnów

Dyskusja jako autonomiczna forma ćwiczeń

1. Wstęp

W pierwszej części artykułu opiszę przesłanki teoretyczne, które skłoniły mnie do zaproponowania studentom dyskusji jako formy pracy podczas ćwiczeń, przesłanki bardziej natury dydaktologicznej niż dydaktycznej. W drugiej części opracowania przedstawię formę dyskusji, którą wprowadziłam na ćwiczeniach w mówieniu ze studentami trzeciego roku specjalności język francuski, jak również w drugim semestrze drugiego roku studiów. Na zakończenie podzielę się spostrzeżeniami i pytaniami jakie przyniósł rok pracy z włączeniem mojej formy dyskusji w tok zajęć. Dotyczy to roku akademickiego 2002/2003 stąd rezultaty końcowe są tylko częściowo opracowane.

W tym miejscu chciałabym zaznaczyć bezpretensjonalny charakter mojej wypowiedzi, który jest raczej przykładem techniki rozwijania autonomii uczniowskej na poziomie szkolnictwa wyższego niż naukowym opracowaniem tego zagadnienia.

2. Cel wprowadzenia dyskusji

Początkowo celem wprowadzenia dyskusji było zaangażowanie uczniów w zajęcia, czyli umożliwienie im przedstawienia własnego poglądu, wyrażenia własnego zdania. U źródeł pomysłu tego projektu leżą obserwacje lektorów francuskich, według których młodzież polska rzadko spontanicznie zabiera głos i nie jest to bynajmniej oznaką niewiedzy.

Analizując przyczyny zjawiska bierności wśród studentów, jako dydaktolog, doszłam do wniosku, że jego powodem jest nie tyle błąd metodyczny czy złe nastawienie nauczającego, lecz kulturowe reagowanie studentów na osobę posiadającą pewien autorytet czy po prostu osobę posiadającą jakąkolwiek władzę.

Tak więc, reagowanie na „autorytet", może przejawiać się w bezkrytycznym przyjmowaniu treści i brakiem spontanicznej reakcji werbalnej związanym z niewiarą we własne możliwości.

Przypomnę, za Robertem Galisson'em (1990), że dydaktologia szuka rozwiązań na pojawiające się w klasie problemy, rozpatrując składowe procesu dydaktycznego w szerokim kontekście uwarunkowań natury psychologicznej, politycznej, ekonomicznej, etc. Lista tych uwarunkowań jest otwarta.

W moim przekonaniu, „reagowanie na autorytet" czyli ten specyficzny brak reakcji właściwy zachowaniu polskich studentów, o którym wspomniałam wcześniej, wykształcił się, między innymi, wskutek poprzedniego systemu politycznego (rządów totalitarnych).

Postawa podporządkowania się autorytetom jest tak powszechna, że obowiązuje również w klasie. Wyrażanie opinii innej niż nauczyciel często grozi sankcjami, mniej lub bardziej ujawnionymi, może przeradzać się w swoistą próbę sił lub negowanie autorytetu.

Stąd, w dobie tak głębokich przemian – i w polityce i w edukacji – istotne jest, moim zdaniem, poszukiwanie takich rozwiązań, by samodzielne myślenie i twórcza postawa studentów nie wiązały się ani z bezkrytycznym podporządkowaniem autorytetom, ani z ich odrzuceniem czy negowaniem.

W tym wypadku autonomia ucznia w nauczaniu (w naszym przypadku) języków obcych jest w moich oczach sposobem na zachowanie świata wartości obydwu aktorów w klasie: niezależnego ucznia i nauczyciela, który ma pomóc mu się kształcić (czy kształtować).

W związku z problemem przedstawionym powyżej proponuję rozwiązanie, które ma formę dyskusji. Organizacja „mojego typu" dyskusji pozwala uczniowi na podejmowanie samodzielnych decyzji, sprawia, że jest on za nią odpowiedzialny, zaś brak nacisku ze strony nauczyciela umożliwia wypowiadanie własnego zdania.

Roboczo można nadać tej formie dyskusji nazwę **„Dyskusja z ograniczoną odpowiedzialnością" (Dyskusja z o.o.)** gdyż uczeń w tej formie pracy jest odpowiedzialny za wybór tematu, jest odpowiedzialny za kierunek dyskusji, natomiast jakość dyskusji zależy tylko w pewnym stopniu od niego. Pojawiają się tutaj inni „wspólnicy", czyli inni uczniowie – uczestnicy dyskusji, którzy będą mieć ich część odpowiedzialności, którzy będą mogli czuwać, na przykład, nad poprawnością wypowiedzi kolegi.

Odpowiedzialność jest jedną z głównych cech, która łączy zaangażowanie ucznia w lekcje języka i kształtowanie autonomii ucznia.

3. Organizacja dyskusji

Oto szczegóły dotyczące sposobu ustalania i wyboru tematów:

Zajęcia pierwszego semestru rozpoczyna praca w grupach, cztero- lub pię-

cio-osobowych, które sporządzają listy dziesięciu tematów o charakterze problemowym. Wyłaniane są wtedy tematy, którymi się studenci interesują (np. zjawiska parapsychologiczne, podróżowanie autostopem, konflikty pokoleń); są też tematy, które były właśnie opracowane na innych zajęciach, i które zainteresowały studentów (np. anoreksja, święta we Francji i w Polsce, narkomania); była też grupa tematów bardzo aktualnych (takich jak np. wojna w Iraku czy miejsce Polski w Unii Europejskiej).

Drugim etapem przy opracowaniu wyboru tematów do dyskusji jest wyłonienie z listy 10 tematów pięciu tematów priorytetowych. Istotne jest by liczba tematów priorytetowych była wyższa niż ilość osób w klasie, by w przypadku powtarzających się tematów student zawsze miał możliwość wyboru. To niewielkie ćwiczenie często owocuje autentyczną wymianą poglądów, gdyż w obliczu konieczności dokonania wyboru w każdej grupie dochodzi do argumentacji i uzgodnień.

Listy tematów, z uwzględnionymi priorytetami, przedstawiane są całemu zespołowi (całej klasie) i następuje wtedy sprecyzowanie sformułowań oraz zaznaczenie tematów, które się powtarzają.

Na podstawie list studentów, nauczyciel opracowuje listę tematów dyskusji do wyboru. Umieszcza on w pierwszej kolejności tematy priorytetowe, następnie tematy powtarzające się w różnych grupach. Każda osoba wybiera z podanej listy jeden z tematów do indywidualnego opracowania. W jaki sposób student dokona przedstawienia tematu i co uzna w ramach tego tematu za warte przedyskutowania ? – leży już w gestii studenta.

Dyskusje przebiegają następująco :

Osoba odpowiedzialna za temat przedstawia wprowadzenie (pięcio-minutowe) i proponuje 2 lub 3 kierunki dyskusji. Niekiedy są to wprowadzenia bardzo powierzchowne, innym razem bardzo udokumentowane, czasami wręcz wyreżyserowane (np. wprowadzenie na temat mody miało tło muzyczne, na tablicy zostały umieszczone plakaty, a osoba przedstawiająca temat ubrała się w sposób ekstrawagancki).

Kierunki dyskusji podane są w formie pytań. Niekiedy zachodzi potrzeba uściślenia kierunku dyskusji lub jego zmiany – wtedy cała grupa uczestniczy w przeredagowaniu pytania. Każdorazowo dwie osoby proponują dyskusję, po czym każdy student z grupy wybiera dyskusję, która mu bardziej odpowiada. (Jak zauważyłam, jakość wprowadzenia tematu ma istotną, ale nie decydującą rolę dla wyboru dyskusji przez poszczególne osoby).

Dyskusje trwają około 25 minut, są prowadzone przez studentów „odpowiedzialnych za temat", co nie wiąże się koniecznie z monopolem słowa osoby prowadzącej. Student prowadzący dyskusję zachęca inne osoby do wypowiedzi, czuwa by wypowiedzi dotyczyły tematu (np. usłyszałam, gdy studentka zwraca

się do koleżanek po francusku „Przestańcie tak sobie mówić tylko odpowiadajcie na pytania"). Nauczyciel nie ingeruje w przebieg i treść dyskusji, chyba, że jest poproszony o pomoc.

Po dyskusji studenci „odpowiedzialni za temat" przedstawiają krótkie podsumowanie. Podsumowanie zbiera główne ustalenia w ramach opracowywanych kierunków dyskusji.

Przykład stopniowania trudności w ramach dyskusji z o.o.:

W pierwszym semestrze nauki zwracałam głównie uwagę na użycie języka francuskiego podczas dyskusji, podając na przykład odpowiednik francuski dla nawet bardzo spontanicznych (więc głośnych) reakcji po polsku. Z biegiem czasu zauważyłam w grupach postawę dbałości o ten aspekt dyskusji, która wyrażała się w koleżeńskim przypomnieniu „mów po francusku". Ponadto, uczniowie wzajemnie pomagali sobie w znajdowaniu odpowiedników trudniejszych słów lub spontanicznie poprawiali błędy lub niezręczne sformułowania uczestników dyskusji.

W drugim semestrze mogłam więc uświadomić studentom, że będąc w grupie posiadają narzędzie doskonalenia językowego i włączyć do modelu element wzajemnej obserwacji.

Wykorzystałam w tym wypadku technikę samoobserwacji zaproponowaną przez zespół badaczy pracujący pod kierunkiem prof. Weroniki Wilczyńskiej (2002: 257-271, 287-302) poszerzoną o próby diagnozy i indywidualnego eliminowania błędu przez studentów. Dwójki osób obserwowały się wzajemnie, nie tylko podczas dyskusji i ćwiczeń w mówieniu, lecz również podczas innych zajęć. Notowały spostrzeżenia, błędy wraz z kontekstami. Po czym poprawiały błędy według schematu:

odkryć błąd – poprawić podając odpowiednią formę – szukać przyczyny błędu – oraz próbować zminimalizować wpływ przyczyny błędu na poprawność mówienia poprzez różnorakie ćwiczenia

W połowie drugiego semestru rozmawiałam z każdą parą studentów. Analizowałam z każdym (według podanego wcześniej schematu), jeden z najczęściej pojawiających się indywidualnych błędów. Po tej rozmowie każdy student miał zdecydować, który z problemów w mówieniu najbardziej mu przeszkadza. Były to problemy natury gramatycznej, płynność czy głośność mówienia, wymowa.

Do końca drugiego semestru studenci pracowali nad wyszczególnioną przez nich główną trudnością, rozbudowując trzecią i czwartą część pracy nad błędem (jaka jest przyczyna błędu i jej minimalizacja).

Przed końcem semestru, student, z pomocą osoby z nim współpracującej, określił postęp w eliminowaniu problemu. Nauczyciel został poinformowany o pracy (i jej zróżnicowanej jakości) poprzez krótkie sprawozdanie z wykonanych czynności. Studenci zostali uprzedzeni, że osiągnięcie pełnego sukcesu nie jest

kryterium oceny tej pracy, istotna jest natomiast chęć poszukiwania nowych rozwiązań w przypadku gdy postęp nie jest zauważalny.

Innym urozmaiceniem i zarazem utrudnieniem dyskusji jest filmowanie podsumowań. W tym wypadku studenci „odpowiedzialni za dyskusję" mają chwilę czasu by, po przeprowadzonej dyskusji, zebrać notatki. Otrzymali oni wskazówki dotyczące zachowania się przed kamerą (unikać gestykulacji, nie mówić za szybko, patrzyć w obiektyw, itd.). By zminimalizować stres filmowani są oni w pozycji siedzącej, za stolikiem.

Pod koniec zajęć zainteresowani studenci mają możliwość obejrzenia swojego obrazu w kamerze (bez dźwięku). Dzielą się wtedy ze mną spostrzeżeniami na temat, często nieuświadomionych, gestów i tików. Tego samego dnia, po zajęciach, mogą obejrzeć nagranie w telewizorze – już ze ścieżką głosową (i w kolorze). Wtedy niektóre błędy zostają wychwycone i skomentowane. Zainteresowanym osobom przegrywam fragment ich nagrania i nie wątpię, że w domu oglądają je z wielką dozą krytycyzmu.

Jakie obserwacje dotyczące dyskusji warte by były podkreślenia? Przede wszystkim forma „dyskusji z ograniczoną odpowiedzialnością" pozwala urzeczywistnić **partnerski typ pracy** w klasie. Ponadto, ma ona wystarczająco **elastyczną formę** by każdy student mógł do niej się przygotować zgodnie ze swym stylem poznawczym. Wreszcie, odpowiedzialność i możliwość wyboru **waloryzują ucznia** i wprowadzają go tym samym w świat autonomii. Sądzę, że „dyskusja z ograniczoną odpowiedzialnością" przyczynia się do rozwoju autonomii gdyż powoduje ona wzrost świadomości studenta w zakresie wpływu na swój tok nauczania.

A jakie pytania przynosi ten typ współpracy? Jest ich w tej chwili więcej niż odpowiedzi, gdyż przedstawiam „budowlę w trakcie prac". Jedno z pierwszych pytań, na które uzyskuję elementy odpowiedzi dzięki końcowym kwestionariuszom oceniającym to pytanie: Jak studenci odbierają tę formę pracy? Inny problem to: Jak wyznaczyć postęp językowy w pracy przez dyskusję? I najważniejsze: Jakie narzędzia z zakresu autonomii, wykształcone poprzez pracę przez dyskusję, są do wykorzystania w innych formach kształcenia?

Bibliografia:

Aleksandrzak M.
2002 „Rozwijanie umiejętności samooceny", w: W. Wiczyńska (red.), 257-271.
Galisson, R.
1990 „Où va la didactique du FLE", ELA 79: 9-34.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
Wojciechowska, B.
2002 „Korekta wzajemna a kształtowanie wrażliwości językowej w zakresie poprawności formalnej", w: W. Wilczyńska (red.), 287-302.

Maria Cichoń
Zakład Filologii Romańskiej, UMCS Lublin

Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii

1. Refleksja glottodydaktyczna a praktyka nauczania

Intensywne badania teoretyczne w dziedzinie teorii uczenia się oraz autonomii, na gruncie anglosaskim oraz we Francji sięgające lat siedemdziesiątych, skłaniają nas do prób zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Kształcenie metodyczne nauczycieli języków obcych wypływało zawsze z panujących w danym okresie przekonań – z jednej strony co do natury języka i jego funkcjonowania, z drugiej zaś co do koncepcji procesu uczenia się (przyswajania) języka obcego. Nurty metodologiczne – w sensie spójnego zbioru poglądów językoznawczych, psychologicznych i pedagogicznych – znajdowały swoje odzwierciedlenie w konkretnych metodach-podręcznikach, sugerujących równie konkretne techniki i sposoby nauczania/uczenia się, z tym, że na poziomie tzw. ***technik klasowych*** panowała często duża dowolność, bowiem nie zawsze nauczyciele potrafili czy chcieli ulegać aktualnym koncepcjom metodycznym, stosując intuicyjnie własne sposoby nauczania, często powielając po prostu styl nauczania swoich własnych mistrzów. I tak na przykład nawet obecnie, podręczniki oparte na podejściu komunikacyjnym bywają używane w sposób zupełnie tradycyjny: obserwujemy wciąż dużą rolę tłumaczenia, metajęzyka, czyli nauki o języku zamiast nauki języka (kompetencji komunikacyjnej). Wcześniejsze wzorce dydaktyczne, ruty-

na, wymogi instytucjonalne, brak przełożenia w praktyce wiedzy teoretycznej z dziedziny dydaktyki języków obcych powodują, iż odtwarzane są te same modele nauczania. Frustrujące dla wykładowców-metodyków są obserwacje lekcji stażystów (a nawet doświadczonych nauczycieli!) uparcie stosujących tłumaczenie tekstów i dialogów jako wyłączną technikę sprawdzającą rozumienie, polecających uczenie się na pamięć listy oderwanych słów, proponujących słuchanie nagrań bez wcześniejszego określenia zadania, celu słuchania, redagowanie tekstów z pominięciem wcześniejszego opracowania ich wewnętrznej struktury, itp., nie wspominając już o braku uświadamiania uczniom celowości danego ćwiczenia, czy też dostarczaniu im wiedzy z zakresu strategii uczenia się („uczyć się uczyć").

W tej sytuacji trudno przecenić rolę i odpowiedzialność uniwersyteckiego kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, zwłaszcza w kontekście obecnych tendencji do autonomizowania procesu uczenia się. Dostarczenie studentom neofilologii wiedzy i umiejętności z tego zakresu, ***inspirowanie do autorefleksji nad własnymi działaniami*** wydaje się nieodzowne: nie kreatywny, nie autonomiczny nauczyciel nie tylko nie uformuje autonomicznych uczniów, ale może wręcz zniechęcić ich do nauki potwierdzając tym samym ich niską samoocenę i negatywne, nieprawdziwe wyobrażenie o nauce języka.

Biorąc pod uwagę powyższą przesłankę oraz fakt, iż wdrażanie do autonomii uczenia się jest wartością samą w sobie (a być może wyzwaniem XXI wieku?), należałoby zastanowić się nad ***treściami i sposobami kształcenia metodycznego w tym zakresie,*** a w dalszej perspektywie nad praktycznymi zastosowaniami tych umiejętności przez nauczycieli w szkołach. Ten ostatni aspekt jest szczególnie złożony, gdyż idea autonomii kłóci się jakoby z nauczaniem sterowanym, narzucaniem celów, sposobów pracy, kryteriów oceny zewnętrznej. Jest to nowy, ciekawy teren do badań naukowych w dydaktyce.

Inspiracją do mojej refleksji w tej dziedzinie była między innymi dyskusja ze studentami kursu dydaktyki przy okazji omawiania roli nauczyciela i kryteriów doboru materiałów nauczania (podręczników). Hanna Komorowska wymienia między innymi takie cechy dobrego podręcznika jak: przydatność w nauce własnej ucznia, uświadamianie uczniom strategii uczenia się, jakie stosują lub powinni stosować w toku nauki. Autorka stawia też pytania: Czy podręcznik zapewnia ***możliwość indywidualizacji*** wspomagając nauczyciela w pracy z grupą uczniów o niejednakowym poziomie językowym? ***Czy zawiera działy pokazujące uczniom, jak się uczyć****?* (Komorowska 1994: 55-56)

Studenci analizowali podręczniki między innymi pod względem technik autonomizujących. Jak się okazało, w stosowanych obecnie w szkołach średnich podręcznikach do nauki języka francuskiego można znaleźć nieliczne przykłady uwzględniania powyższych postulatów (np. jak korzystać ze słownika, rozróżniać

poziomy językowe, itp.) Ankietowani studenci przyznali, iż w dotychczasowej praktyce szkolnej prawie żaden nauczyciel nie poświęcał uwagi zagadnieniom strategii, technik uczeniowych, czy też umiejętnościom konstruowania własnych ćwiczeń językowych i własnych testów. ***Zazwyczaj nauczyciel zakłada intuicyjną wiedzę i umiejętności ucznia w tym zakresie, skupia się raczej na ocenianiu sprawności niż na ich rozwijaniu.***

Oto niektóre aspekty kształcenia autonomicznego, które staram się rozwijać u przyszłych nauczycieli romanistów w ramach zajęć praktycznych z dydaktyki.

2. Autonomia językowa a autonomia metodyczna: dlaczego „uczyć się uczyć"?

Dydaktycy rozróżniają dwa typy autonomii*:* ***autonomię językową,*** czyli „swobodne, kreatywne użycie języka obcego w nowych, niestereotypowych sytuacjach komunikacyjnych dzięki pozytywnemu transferowi wyuczonych treści" (Bailly 1998: 19, tłumaczenie autorki), oraz ***autonomię metodologiczną,*** definiowaną jako „kognitywną niezależność Podmiotu w racjonalnym kierowaniu swoim procesem uczenia się, na bazie materiałów językowych (i kulturowych), z zastosowaniem odpowiednich strategii, najpierw przy pomocy nauczyciela, a później samodzielnie". (Bailly 1998: 20, tłumaczenie autorki). Autonomia językowa uwarunkowana jest na ogół autonomią metodologiczną, co oznacza, że im lepiej potrafimy „uczyć się uczyć" języka obcego, tym jesteśmy w stanie osiągnąć wyższy stopień kompetencji komunikacyjnej. Jak wykazały badania dydaktyków anglosaskich, autorefleksja nad technikami zapamiętywania, słuchania, czytania, ogólnie nad procesem uczenia się, jest zazwyczaj cechą tzw. dobrego ucznia (ang. *good language learner*), rozwijającego między innymi strategie metakognitywne (O` Malley i Chamot 1990; Oxford 1990). Głównym celem kształcenia dydaktycznego studentów będzie zatem ***rozwijanie ich świadomości metakognitywnej*** (Wilczyńska (1999: 153-155) używa terminu „samoświadomość uczeniowa").

Współpraca ze studentami neofilologii daje wspaniałą możliwość z jednej strony kształtowania zdolności do podejmowania decyzji w procesie własnego uczenia się studentów, z drugiej zaś – pobudzania ich do refleksji nad autonomią ucznia jako przyszłych nauczycieli. Ten ***podwójny status*** daje wykładowcy dydaktyki interesującą perspektywę badawczą. I tak, okazją do rozwijania postaw autonomicznych przyszłych nauczycieli może być poznawanie ***strategii, stylów i technik uczenia się***. Używanie adekwatnych strategii w rozumieniu ze słuchu, czytaniu, pisaniu, pogłębianiu kompetencji leksykalnej czy gramatycznej to ważny krok w kierunku autonomizowania procesu uczenia się. Poznane techniki uczenia się oraz samooceny będą stosowane przez studentów w procesie ich własnego doskonalenia językowego, oraz – jak możemy się spodziewać – w nauczaniu szkolnym i kształtowaniu postaw autonomicznych przyszłych uczniów.

Style kognitywne, czyli psychologiczne przyzwyczajenia, sposoby uczenia wynikające z temperamentu czy cech osobowości, są od nas niezależne, trudne do zmiany, i nie chodzi wcale o to, by na siłę je zmieniać! Trudno bowiem zmienić przyzwyczajenia osób, u których dominuje styl wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny, które są serialistami, globalistami, introwertykami, itp. Poznanie swojego stylu uczenia się pozwala przede wszystkim ***zrozumieć trudności w opanowywaniu różnych sprawności językowych*** (np. serialiści i wzrokowcy będą słabiej się czuć w sytuacjach rozumienia ze słuchu, perfekcjoniści – w spontanicznym mówieniu, itp.), a także odkryć swoje mocne strony (piszę o tym szerzej w swoim artykule, zob. Cichoń 2002: 23-34). Sporządzenie swojego „autoportretu" ucznia będzie zatem służyło uświadomieniu sobie konieczności pewnej elastyczności, próbowania technik, które nie zawsze są zgodne z naszymi psychologicznymi profilami, a które z punktu widzenia procesu przyswajania języka obcego są bardziej skuteczne. Na przykład, będąc wzrokowcem warto słuchając nowego nagrania pracować najpierw bez transkrypcji, próbując domyślać się znaczenia nowych słów z kontekstu, a dopiero później konfrontować swoje hipotezy z tekstem transkrypcji. Podobnie, warto przełamywać swoje przyzwyczajenia serialistów czy perfekcjonistów w pracy nad tekstem: zamiast lektury linearnej, systematycznego szukania znaczeń nowych słów w słowniku, lepiej uczyć się strategii lektury globalnej, stawiania hipotez, wyszukiwania słów-kluczy, ustalania relacji logicznych między zdaniami, itp. Zamiast tradycyjnego „wkuwania słówek" lepiej zapamiętywać kontekst ich użycia (całe zdania). Ponieważ style uczenia się są czynnikami dosyć indywidualnymi, trudno byłoby nauczycielowi dopasowywać do nich swoje techniki nauczania. Nie oznacza to jednak ich pomijania! Jednym ze sposobów respektowania stylów uczenia się jest np. ***indywidualizowanie poleceń i zadań.*** Podczas gdy jedni uczniowie chętnie wykonują ćwiczenia gramatyczno-leksykalne, inni wolą przygotować scenkę teatralną, nauczyć się wiersza, zaśpiewać piosenkę, jeszcze inni poszukają w Internecie informacji z dziedziny cywilizacji, zrobią plakat, itp.

Strategie uczenia się definiuje się jako zbiór operacji mentalnych, uruchamianych przez uczącego się, aby zrozumieć, zapamiętać i ponownie użyć dany element językowy. Są one mniej lub bardziej świadome, mniej lub bardziej obserwowalne (np. świadome są strategie metakognitywne i socjo-afektywne). Strategii można się nauczyć do pewnego stopnia – takie zresztą było przekonanie badaczy anglosaskich (Oxford, Rubin, O`Malley i Chamot), a zwłaszcza Sterna badającego strategie używane przez tzw. dobrych uczniów. Ogólnie rzecz biorąc strategie uczenia się były traktowane przez wszystkich badaczy jako narzędzia aktywizujące i autonomizujące ucznia.

3. Stereotypowe wyobrażenia o nauce języka obcego

Wstępnym etapem do refleksji nad strategiami uczenia się może być uświadomienie sobie pewnych stereotypowych wyobrażeń i sądów na temat uczenia się języka obcego. Niektóre są uzasadnione, inne błędne, stąd warto je przeanalizować posługując się na przykład następującym kwestionariuszem (kwestionariusz ten jest częściową adaptacją wersji francuskiej, zob. Cyr 1998: 162):

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zaznacz czy się z nimi zupełnie zgadzasz (1), częściowo zgadasz (2) lub nie zgadzasz (3). Spróbuj uzasadnić swoją odpowiedź:

1. Aby rozumieć wypowiedź obcojęzyczną, trzeba uchwycić każdy dźwięk. 1 2 3
2. Nie można wypowiedzieć myśli, jeśli nie znamy dokładnych odpowiedników słów w języku obcym. 1 2 3
3. Język pisany to graficzny zapis języka mówionego. 1 2 3
4. Dzieci szybciej uczą się języka obcego niż dorośli. 1 2 3
5. Osoby uzdolnione matematycznie gorzej uczą się języków niż humaniści. 1 2 3
6. Każdy może nauczyć się mówić w języku obcym. 1 2 3
7. Aby dobrze mówić po francusku, trzeba znać także kulturę frankofońską. 1 2 3
8. Osoba znająca język obcy łatwiej uczy się następnego. 1 2 3
9. Nie można nauczyć się dobrze języka samemu, bez nauczyciela. 1 2 3
10. Najważniejsze w nauce języka obcego jest słownictwo. 1 2 3
11. Aby mówić w języku obcym, trzeba najpierw opanować reguły gramatyczne. 1 2 3
12. Kobiety łatwiej uczą się języków obcych niż mężczyźni. 1 2 3
13. Osoby władające kilkoma językami są bardzo inteligentne. 1 2 3
14. Każdemu słowu w języku ojczystym odpowiada słowo w języku obcym. 1 2 3
15. Znajomość kultury obcojęzycznej, to znajomość historii, sztuki, geografii i literatury. 1 2 3
16. Aby nauczyć się j. obcego trzeba koniecznie przebywać w danym kraju 1 2 3
17. Warto uczyć się na pamięć całych tekstów i dialogów. 1 2 3
18. Tylko nauczyciel lub obcokrajowiec może poprawiać nasze błędy. 1 2 3

Dołącz do powyższej listy swoje własne przekonania/rady opierając się na dotychczasowych doświadczeniach szkolnych i pozaszkolnych.

Dyskusja nad powyższymi przekonaniami jest okazją do autorefleksji nad procesem uczenia się, jego zależnościami, często budzi wiele emocji, gdyż studenci chcą przekonać swoich kolegów o słuszności własnych metod. Chodzi o to, by ich poglądy na temat uczenia się (i nauczania) stopniowo ewoluowały, by wytworzyli w sobie sam nawyk autorefleksji nad własnym uczeniem się.

4. Techniki uczenia się

Kolejnym etapem może być polecenie sporządzenia ***listy ulubionych technik uczenia się*** różnych sprawności i podsystemów językowych, np. Jak starasz się zapamiętywać nowe słowa i wyrażenia? Co robisz, by domyśleć się ich znaczenia? Jak opanowujesz reguły gramatyczne? Czy sam potrafisz konstruować sobie testy gramatyczne? Jak przygotowujesz się do wypowiedzi ustnych? Jakie czynności wykonujesz przy słuchaniu kaset, oglądaniu telewizji?, itp.

Porównywanie technik uczeniowych studentów jest również okazją do refleksji nad procesem uczenia się. Studenci podkreślają celowość takich zajęć, relacjonują swoje sukcesy i porażki w nauce języków obcych. Następnie porównują swoje sposoby uczenia się z listą sugerowanych im, gotowych strategii, opracowanych przez dydaktyków, jak na przykład poniższe zestawienie pożytecznych strategii uczenia się, jakie proponuje P. Cyr (Cyr 1998: 163-166, tł. M.C.).

„Uczyć się uczyć": Kilka strategii ułatwiających skuteczne uczenie się języka obcego.

Strategia 1: Weź naukę języka obcego w swoje ręce.
Nie ma jednej, jedynej dobrej metody uczenia się języka obcego. Znajdź techniki, które najlepiej ci odpowiadają.
Sugestie: – próbuj różnych sposobów;
– obserwuj pracę innych;
– używaj technik, które twoim zdaniem są skuteczne.
Strategia 2: Pracuj systematycznie.
Nauka języka obcego wymaga pewnego zorganizowania: ucz się stopniowo wymowy, znaczenia słów i zdań, formy zdań.
Sugestie: – planuj rozkład zajęć tak, by znaleźć czas na naukę poza lekcjami;
– próbuj nauczyć się czegoś nowego każdego dnia, niezależnie od lekcji.
Strategia 3: Bądź kreatywny.
Aby nauczyć się nowego języka, trzeba osobistego zaangażowania. Język obcy będzie „przyswojony", jeśli go będziesz stale ćwiczył.
Sugestie: – próbuj sam odkrywać reguły językowe w zdaniach;
– używaj nowych słów w nowych (własnych) kontekstach. Jeśli popełnisz błąd, spróbuj się poprawić, „eksperymentuj" w języku.

Strategia 4: Stwarzaj własne okazje do ćwiczenia języka obcego.
Musisz być aktywny, szukać okazji do mówienia, słuchania, czytania i pisania w języku obcym.

Sugestie:
– staraj się wykonywać wszystkie ćwiczenia. Odpowiadaj (w myśli) na pytania nauczyciela, nawet gdy nie jesteś pytany. Obserwuj i poprawiaj odpowiedzi kolegów. Nie krępuj się stawiać pytania i rozmawiać z obcokrajowcami;
– słuchaj radia, oglądaj telewizję i czytaj prasę w języku obcym;
– mów sam do siebie (wyobrażając sobie rozmówcę), nagrywaj swoje wypowiedzi.

Strategia 5: Naucz się funkcjonować w niepewności.
Nie zawsze można wszystko uchwycić i zrozumieć w języku obcym.

Sugestie:
– nie sięgaj za każdym razem do słownika. Czytając spróbuj zrozumieć ogólny sens, odczytuj tekst wielokrotnie;
– nie przejmuj się! Jeśli nie rozumiesz co do ciebie mówią, proś o powtórzenie, przeformułowanie zdania. Nie usiłuj zrozumieć każdego zdania, próbuj się domyśleć!

Strategia 6: Używaj technik ułatwiających zapamiętywanie.

Sugestie:
– łącz ze sobą słowa rymujące się lub zaczynające od tej samej sylaby;
– twórz obraz mentalny, wyobrażaj sobie znaczenie słów;
– kojarz nowe słowa z już poznanymi;
– grupuj słowa według ich funkcji, kategorii gramatycznej, itp.

Strategia 7: Nie bój się popełniać błędów.
Błędy są rzeczą naturalną, mogą nawet nam pomóc skuteczniej się uczyć.

Sugestie:
– nie można od razu mówić poprawnie. Nie bój się ryzykować!;
– rozróżniaj co jest zawinionym błędem, a co pomyłką;
– spróbuj zrozumieć przyczynę błędu, jego wagę (w jakim stopniu razi on cudzoziemców).

Strategia 8: Wykorzystuj znajomość innych znanych ci języków.
Wszystkie języki są trochę do siebie podobne, próbuj wykorzystać tę cechę.

Sugestie:
– poszukaj punktów wspólnych między językiem ojczystym a obcym (podobieństwa fonetyczne, leksykalne, gramatyczne);
– zwróć uwagę na różnice między językami, np. zwroty idiomatyczne, których nie można dosłownie tłumaczyć.

Strategia 9: Zwracaj uwagę na kontekst.
Znaczenie słowa lub wyrażenia zależy często od kontekstu, w którym się pojawia. Możemy odgadnąć znaczenie zwracając uwagę na związki między słowami, wyrażeniami, zdaniami w tekście pisanym lub wypowiedzi ustnej.

Sugestie:
– zwracaj uwagę na relacje między słowami;

– szczegółowe znaczenie słowa lub zdania wypływa ze znaczenia ogólnego wypowiedzi;
– zwracaj uwagę na kontekst społeczny używanych słów i wyrażeń.

Strategia 10: Naucz się odgadywać znaczenie słów.

W wypowiedziach ważne są intencje mówiącego. Wiedza ogólna o świecie jest bardzo przydatna w ich rozszyfrowywaniu

Sugestie: – zwracaj uwagę na ogólny kontekst wypowiedzi: miejsce, czas, rozmówcę;
– skupiaj się na informacjach istotnych, nie na szczegółach;
– pamiętaj, że twoje przypuszczenia mogą być błędne!

Strategia 11: Naucz się pewnych wyrażeń na pamięć, nie analizując ich językowo.

W każdym języku istnieją wyrażenia idiomatyczne, których nie można dosłownie tłumaczyć, dlatego trzeba je opanować jako całość.

Sugestie: – przypomnij sobie w jakim kontekście słyszałeś po raz pierwszy dane wyrażenie, by uchwycić jego sens. Używając tych wyrażeń zwracaj uwagę na reakcję rozmówcy

Strategia 12: Opanuj pewne stałe wyrażenia i formuły.

W każdym języku istnieją określone wyrażenia służące zaczynaniu i kończeniu wypowiedzi, zachęcaniu rozmówcy do kontynuowania, przerywaniu wypowiedzi, oferowaniu pomocy, przepraszaniu, itp.

Sugestie: – naucz się na pamięć wyrażeń powitania, pożegnania, zaczynania rozmowy;
– wyrażeń pożytecznych przy rozmowie telefonicznej, itp.;
– warto wyćwiczyć także np. jak sygnalizować niezrozumienie, wyrażać zgodę lub sprzeciw, prowokować reakcję rozmówcy, opanować pożyteczne formuły służące potakiwaniu rozmówcy, typu: Nieprawda? Czyż nie mam racji?

Strategia 13: Naucz się rozróżniać i stosować różne poziomy językowe.

Czasami sposób mówienia jest ważniejszy od samej treści wypowiedzi. Wypowiadamy się zgodnie z sytuacją, statusem rozmówcy, tematem, itp. Dla obcokrajowca te różnice nie zawsze są ewidentne, ma on tendencje do używania form najbardziej „neutralnych".

Sugestie: – obserwuj w jaki sposób zwracają się do ciebie obcokrajowcy (lub nauczyciel) w różnych sytuacjach (mówienie na ty, Pan/Pani, używanie imienia, nazwiska?);
– obserwuj różne rodzaje tekstów o tej samej tematyce, zwracaj uwagę na różne sposoby formułowania tej samej treści.

Obok refleksji nad stylami poznawczymi, strategiami i technikami uczenia się, w programie kształcenia przyszłych nauczycieli powinna znaleźć miejsce wiedza o funkcjonujących już systemach uczenia się w zupełnej autonomii (w kontekście polskim mówimy raczej o „półautonomi"). Systemy autonomiczne oparte są na współdziałaniu trzech elementów: uczącego się, metodyka-doradcy oraz specjalnego ośrodka dokumentacji dydaktycznej, w którym uczeń znajduje wszelkiego rodzaju pomoce do nauki języka obcego. Wiąże się to ze zmianą tradycyjnej roli nauczyciela, sterującego dotychczas całym procesem uczenia się, począwszy od określania celów, poprzez dobór środków, selekcję materiału, jego prezentację, a skończywszy na wystawianiu ocen. Ogólnie rzecz biorąc, uczeń wdrażany do autonomii będzie stopniowo przejmował niektóre zadania nauczyciela, odkrywał język w sposób świadomy, a „ucząc się uczyć" stanie się głównym aktorem własnego procesu samorealizacji.

Bibliografia:

Bailly, D.
1998 Les mots de la didactique des langues. Le cas de l`anglais. Lexique. Paris: Ophrys.
Cichoń, M.
2002 „Uczyć się uczyć – autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej", w: W. Wilczyńska (red.), 23-34.
Cyr, P.
1998 Les stratégies d`apprentissage. Paris: CLE International.
Komorowska, H.
1994 Podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: PWN.
O`Malley – J. Michael – A. U. Chamot
1990 Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
Oxford, R.
1990 Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Danuta Pietrzak
PWSZ w Płocku

Wyzwalanie „instynktu autonomicznego" u przyszłych nauczycieli języka angielskiego

Powszechnie akceptowana potrzeba autonomizacji nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, wydaje się w kontekście polskiego szkolnictwa wyższego jedynie teoretycznym rozważaniem dalekim od praktyki. Zarzuca się spychanie przygotowania metodycznego – metodyki i psychologii – na dalszy plan w hierarchii nauczania, daleko za przygotowaniem przedmiotowym – praktyczną nauką języka obcego, lingwistyką, historią czy literaturą. Mówi się również, że kończący naukę studenci nie są przygotowani do pracy w zawodzie nauczyciela i mają małe pojęcie o współzależności autonomii ucznia i autonomii nauczyciela. Celem tego referatu jest próba odparcia tych błędnych, w moim przekonaniu, argumentów na podstawie konfrontacji doświadczeń studentów PWSZ w Płocku oraz badań na nich przeprowadzonych.

Zadaniem wyższego szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie studenta do zawodu. Niezaprzeczalnie przygotowanie teoretyczne – kompetencje językowe, kognitywne i metodyczne – jest niewystarczające do uprawiania zawodu nauczyciela. Kluczowym elementem wydaje się praktyka, którą studenci drugiego oraz trzeciego roku zdobywają w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i licealnych pod kierunkiem nauczyciela opiekuna. Szkolenie to odbywa się wielotorowo, jest indywidualnie dostosowane do potrzeb i możliwości danej uczelni. Najważniejsze elementy pozostają jednak wspólne i mają na celu aktywację teoretycznej wiedzy zdobywanej na zajęciach z metodyki i psychologii, innymi słowy uczą jak uczyć. Praktyki studenckie są również pierwszą konfrontacją z systemem edukacji obowiązującym w polskich szkołach, szkolą studentów w zakresie określania celów lekcji, przygotowania konspektów, materiałów pomocniczych oraz wyrabiają w nich szeroko pojęte umiejętności socjalne.

Pozostaje jednak kwestia autonomii studenta praktykanta prowadzącego zajęcia pod okiem nauczyciela opiekuna i często pod jego wyraźnym kierunkiem. Jako nauczyciel metodyk miałam okazję niejednokrotnie obserwować sytuacje, w których dochodziło do spięć w kontaktach nauczyciel opiekun – student praktykant, bywam przysłowiowym biurem zażaleń składanych przez obydwie strony dotyczących tzw. niesubordynacji bądź autorytaryzmu. Przypadek studentki, która pozwoliła sobie na pominięcie partii nieciekawego (jej zdaniem) materiału i zastąpienie go własnym autentycznym tekstem zawierającym identyczne zagadnienia językowe, jest doskonałym przykładem na brak zrozumienia dla potrzeby autonomizacji nauczycieli. Nie pozwalając praktykantom na dozę samodzielności w doborze materiałów oraz technik nauczania blokuje się ich naturalny instynkt do szukania własnych dróg, rozwijania świadomości, refleksyjności, skłania się ich natomiast do głęboko zakorzenionej zachowawczości i rutyny zawodowej.

Ważną kwestią, często pomijaną jest fakt indywidualizmu nauczycieli wynikającego z oczywistych różnic osobowości, które skłaniają go do takich a nie innych postaw zawodowych. Szukanie jednego modelu nauczyciela jest z punktu widzenia logiki jedynie utopią. Nie tylko merytoryczne przygotowanie do zawodu ale i predyspozycje emocjonalno-socjalne są tu istotne. Nie istnieją jednak jasne kryteria doboru kandydatów na nauczycieli, a przecież to jakim się jest człowiekiem ma wyraźny wpływ na prawidłowy przebieg procesu nauczania.

Ciekawym zjawiskiem jest typowa reakcja większości studentów pytanych w pierwszych latach nauki w szkole wyższej o to czy planują pracować w szkolnictwie. Negacja, którą szybko wyrażają z grymasem niezadowolenia na twarzy jest z pewnością dyktowana ogólnie wiadomą nierentownością naszej profesji, nie ma jednak wpływu na rzeczywistość, która nie pozostawia im wyboru.

Jako że stopień zadowolenia z wykonywanej pracy ma udowodniony wpływ na jej jakość, co w przypadku nauczycieli ma podwójną moc, pracują oni bowiem na żywej materii (czyt.: ludziach), ogromne znaczenie ma odpowiednie szkolenie studentów w celu wydobycia ich naturalnych instynktów pedagogicznych oraz uświadomienia potęgi ich wiedzy. Mając to na uwadze, postanowiłam uczulić studentów na spektrum możliwości, które stwarza autonomiczne podejście do nauczania.

Podczas warsztatów metodycznych przygotowanych dla grupy dwudziestu ośmiu studentów trzeciego roku specjalności angielskiej przeprowadzono dyskusję na temat autonomii. Dyskusja miała charakter otwarty, tj. każdy student miał prawo wziąć w niej udział i zaproponować sposób analizy problemu. Jako że założeniem warsztatów była analiza niezależności, postanowiłam dać studentom zupełną swobodę co do sposobu przeprowadzenia dyskusji. Nie tylko analizowali zagadnienie autonomii, robili to w sposób autonomiczny. Ogromna zaleta tego typu zajęć wyłoniła się dla mnie jako badacza zachowań ludzkich, a mianowicie możliwość subtelnego monitorowania reakcji na to trudne zadanie.

Po chwilowym zmieszaniu, studenci zdecydowali się na system pracy grupowej, podczas której metodą skojarzeń przygotowali listy tematów związanych z autonomią. Sposób wykonania zadania był dowolny, powstały zarówno spisy numerowane, jak i graficzne listy tzw. podtematów. W drodze eliminacji studenci ustalili porządek dyskusji i zdecydowali zacząć od zdefiniowania pojęcia „autonomia". Odrzucając „dowcipne" definicje typu: „jest to stan, w którym możesz robić co chcesz i niczym się nie przejmować", pozwolę sobie przytoczyć kilka ciekawych sformułowań:

Autonomia w nauczaniu to nie wolność, a możliwość korzystania z tych technik, które dla nas i dla naszych uczniów są najlepsze. Pytanie: po czym poznać, które techniki są najlepsze?

Autonomia to wolność od ograniczeń programowych, norm narzucanych przez systemy edukacyjne, coś co jest możliwe jedynie w szkolnictwie prywatnym.

Autonomia to fikcja, na szczęście; to jak z tą niezależnością feministek: udają, że jej pragną i są nieszczęśliwe. Jak w liceum pisaliśmy wypracowanie na temat wolności, to wszyscy stwierdzili, że nikt nie chce być zupełnie wolny, bo wtedy czuje się zagubiony i niepotrzebny.

To jedynie przykłady zdefiniowania pojęcia 'autonomia', a już nasuwa się wniosek, iż studenci podchodzą do omawianej idei ze sceptycyzmem.

Kolejnym etapem warsztatów była dyskusja na temat autonomii nauczyciela i jej współzależności z autonomią ucznia. Ciekawe opinie, które się tu pojawiły to:

Nie wolno pozwolić uczniom decydować o tym czego i jak mają się uczyć. Wprowadzi to bałagan i sparaliżuje pracę w klasie.

Przyjmijmy, że pozwolimy uczniom zdecydować jak się mają uczyć, jak powinniśmy ich za to oceniać. Jak ich sprawdzać? Czy oni będą wiedzieć jak się mają uczyć, ja bym nie potrafił!

Dobrze, to mamy niezależnych uczniów – co pozostaje dla nas, idziemy do biura pracy i zmieniamy branżę?

Te interesujące spostrzeżenia nadal skłaniają do wniosku, że studenci nie należą do zwolenników „autonomiki". Nie wysuwajmy jednak przedwczesnych wniosków, dyskusja jest nadal w toku.

Kolejnym punktem programu była klasyczna analiza argumentów za i przeciw. Tu studenci podzielili się na dwie grupy (jedna 12, druga 16 osobowa), z których jedna miała przygotować argumenty na korzyść autonomii, druga – kontrargumenty. Listę argumentów spisano na tablicy, a przedstawiała się ona następująco:

- Nauczyciel jest jak scenarzysta, może sam zaprojektować swój program nauczania przez co lekcje są autentyczne, ciekawe nie tylko dla niego ale i dla uczniów.
- Strategie autonomiczne uczą niezależności, która przydaje się nie tylko w nauce języków obcych ale i w życiu.

– Przygotowują uczniów na ewentualność indywidualnej kontynuacji nauki poza systemem szkolnym.
– Uczą sztuki negocjacji i wzajemnego poszanowania potrzeb.

Ale:

– Autonomia w pełnym tego słowa znaczeniu jest iluzją.
– Nie można nauczyć niezależności; można próbować, ale jak nauczyć kogoś kto całe życie pracował według określonych reguł wolności wyboru?
– Rola nauczyciela sprowadza się do roli kelnera, który tylko podaje posiłki i jest zbędny podczas konsumpcji.

Na tym etapie dyskusja przybrała dosyć pesymistyczną formę, stąd pojawiła się potrzeba zasygnalizowania swojej obecności i tu zasugerowałam studentom nie odrzucanie autonomii jako zupełnie nieudanego podejścia do nauczania. Pierwotne założenie nie ingerowania w pracę grupy musiało ulec modyfikacji, przyjęcie przeze mnie roli nauczyciela koordynatora nie wykluczyło przecież autonomii studentów. Zachęciłam ich do skupienia uwagi na zaletach, które zanotowali i zaproponowałam głębszą analizę problemu.

Pierwszym argumentem na liście była możliwość projektowania autorskiego programu nauczania. Tu studenci przypomnieli omawiane na wcześniejszych zajęciach zagadnienia dotyczące pracy z podręcznikiem. Wśród dużej ilości zalet korzystania z książek wymienili: przemyślany przez autora podręcznika program zatwierdzony przez kuratorium; pomocną książkę nauczyciela zapewnianą przez większość wydawnictw; oszczędność czasu i wysiłku podczas przygotowywania lekcji; pewne źródło pracy domowej oraz podstawę do niezależnej nauki w domu. Potężną wadą korzystania z jednego podręcznika jest poważne ograniczenie własnej swobody wyboru (uczniowie i ich rodzice nie podchodzą entuzjastycznie do wybiórczej pracy z kosztowną książką).

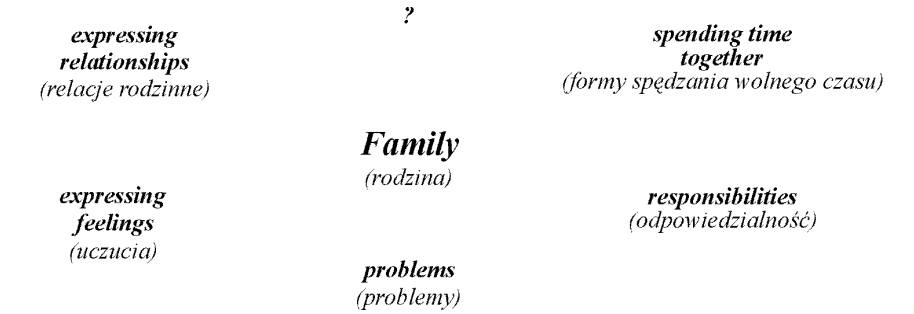
W trakcie teoretycznego rozważaniu stopnia autonomii podczas korzystania z książek jeden ze studentów złożył propozycję zaprojektowania własnego, niezależnego podręcznika, o którego formie i tematyce zadecydowałaby technika negocjacji. Z uwagi na typ szkoły, w której studenci w danym momencie odbywali praktykę, zdecydowano zaprojektować materiał do nauki wczesnoszkolnej.

Korzystając ze wzoru zaproponowanego przez Susan Halliwell (1992: 122-127) podzielono pracę na cztery etapy: identyfikacja obszarów zainteresowań dzieci; dopasowanie odpowiednich funkcji językowych; wybór szczegółowych wyrażeń i struktur; dobór ćwiczeń ze szczególnym uwzględnieniem podziału na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie.

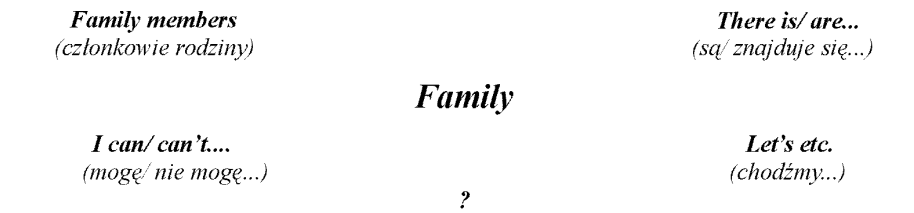
Etap pierwszy: Studenci starali się udzielić odpowiedzi na pytanie jakie aspekty życia znajdują się w sferze zainteresowań uczniów szkoły podstawowej. Nie mając możliwości skonfrontowania własnych oczekiwań z opiniami dzieci w momencie przeprowadzanych warsztatów, korzystali z intuicji i ustalili listę

ogólnie przyjętych tematów, które według nich musiały odpowiadać wiekowo do danych potrzeb. Lista ta obejmowała następujące tematy: family (rodzina), friends (przyjaciele), animals (zwierzęta), sport, travel (podróże), body (części ciała), clothes (ubrania), festivals (święta), free time activities (formy spędzania wolnego czasu), itp.

Etap drugi: Tu studenci podzielili się tematami i rozpoczęli poszukiwania odpowiednich funkcji językowych dla potrzeb danej lekcji. Powstały mapki pomysłów, takie jak:



Etap trzeci: Mając gotowe zarysy funkcji językowych przystąpiono do uściślania kluczowych struktur, słownictwa i wyrażeń, np.:



Etap czwarty: Rozpoczęła się najtrudniejsza faza projektowania własnej lekcji, a mianowicie projektowanie odpowiednich zadań z uwzględnieniem podziału na ćwiczenie zdolności językowych.

Z uwagi na brak stosownych możliwości, tu: kontaktu z dziećmi podczas prowadzonych warsztatów, studenci pominęli kluczowy element znaczenia autonomii. Nie dostrzegli zależności pomiędzy autonomią nauczyciela i ucznia. Decydując w sprawie tematyki zajęć bez konsultacji z potencjalnymi zainteresowanymi pozbawili pracę nad projektem podręcznika wolności wyboru ucznia. Negocjacje co do ustalenia programu odbywały się jedynie w gronie studentów, tutaj w roli nauczycieli. W ten sposób odzyskali funkcję decydującą, spychając ucznia na dalszy plan.

Celem warsztatów nie było jednak globalne podejście do zagadnienia autonomii w nauczaniu języka angielskiego, a jedynie rozbudzenie świadomości wśród przyszłych nauczycieli i pokazanie im możliwości jakie stwarza im refleksyjne podejście do zawodu, który wkrótce będą uprawiać. Symulacja układania

rozkładu materiału służącego do nauczania miała uświadomić studentom ogrom możliwości, które przy dobrej woli, mogą i potrafią z siebie wydobyć.

Przeprowadzone warsztaty są jedynie początkiem cyklu tzw. 'treningu autonomicznego' dla przyszłych nauczycieli, nad którym pracuję i którego potrzebę podkreślają przeprowadzone wśród studentów ankiety. Pierwsza ankieta wyraźnie wskazywała sceptyczny i wręcz niechętny stosunek studentów do autonomizacji nauczania. Spośród dwudziestu ośmiu respondentów jedynie jedenaście osób dostrzegało pozytywne aspekty naszego zagadnienia, reszta zanegowała potrzebę wyzwalania ucznia spod kontroli nauczyciela dostrzegając w tym jedynie niebezpieczeństwo zahamowania procesu uczenia.

Zainteresowanie studentów tematem wzrastało w miarę trwania warsztatów i dotarło do punktu zwrotnego podczas realizacji autorskiego programu nazwanego przez nich „antypodręcznikowym ratunkiem wyobraźni". Czerpiąc wyraźną przyjemność odkrywania swobody wyboru, pomimo znacznego wysiłku towarzyszącemu technicznej „obróbce" materiałów, stopniowo zmieniali postawę z niechętnej na zainteresowaną.

Decydującym dowodem na skuteczność treningu są wyniki drugiej ankiety przeprowadzonej po zakończeniu warsztatów, które pokazują w jak dużym stopniu zdanie respondentów uległo modyfikacji. Dwadzieścia trzy osoby dostrzegły potrzebę autonomizacji nauczania, jedynie pięć nie zmieniło zdania.

Planowane kolejne warsztaty autonomiczne mają na celu dalsze wprowadzanie studentów w zagadnienia autonomicznego podejścia do nauczania języka angielskiego. Należy pogłębić ich wiedzę w zakresie specyfiki relacji nauczyciel – uczeń, rozwijania strategii i technik autonomizujących, wyboru materiałów dydaktycznych, sposobu ich wykorzystania oraz wielu innych zagadnień, które z punktu widzenia studentów wydają się zbyt trudne do realizacji. Jedyną nadzieją dla autonomizacji nauczania języków obcych są przecież ci młodzi ludzie, którzy przy naszej pomocy rok po roku kończą studia i zdobywają prawo wykonywania zawodu.

Bibliografia:

Benson, P. – P. Voller (red.)
1997 Autonomy and independence in language learning. Harlow: Longman.
Halliwell, S.
1992. Teaching English in the primary classroom. London: Longman.
Johnson, R. K. (red.)
1989 The second language curriculum. Cambridge: CUP.
Lee, W. Y.
1995 „Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity", ELT Journal 49/4: 323-327.
Littlejohn, A. – S. Windeatt
1989 „Beyond language learning: perspectives of materials design", w: R. K. Johnson (red.), 155-75.

Kamila Turewicz
Katedra Filologii Angielskiej, Uniwersytet Szczeciński
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Autonomia przez dialog

1. Wprowadzenie

Gilles Fauconnier (1985) zauważył, że jednym z największych mitów współczesnego językoznawstwa było powszechnie niekwestionowane stwierdzenie, iż znaczenie jest w słowach. Założenie, że znaczenie jest w **słowach** implikowało brak znaczenia (semantyki) w formie gramatycznej. Istotną konsekwencją takiego założenia, stało się postrzeganie (przez językoznawców) gramatyki jako czysto formalnego, pozbawionego zawartości konceptualnej, aspektu języka naturalnego. W obszarze dydaktyki językowej zaowocowało to jednoznacznie rozdzieleniem uczenia gramatyki od 'uczenia' znaczenia.

Postulowane przez lingwistykę kognitywną postrzeganie **języka jako dynamicznego procesu** a **semantyki jako treści powstających w kontekście użycia,** a więc w konkretnych warunkach społeczno-kulturowych, może stanowić wyzwanie dla glottodydaktyki opartej na obiektywistycznym postrzeganiu znaczenia, tzn. założeniu, że jednostką 'przenoszącą' znaczenie jest samo słowo. Przyjmując kognitywną argumentację, że znaczenie wypowiedzi, (bez względu na jej złożoność, tzn., od słowa do tekstu) buduje się w interakcji z rozmówcą w konkretnej sytuacji użycia języka (gdzie praca z tekstem pisanym to również rodzaj interakcji), należałoby postawić sobie zadanie rozszerzenia repertuaru metod o takie, które pozwolą uczącemu się **odkryć dynamikę procesów budowania znaczenia**. Odkrywanie takich procesów wydaje się być nierozerwalnie związane z wysokim stopniem aktywności ucznia bądź studenta w procesie przyswajania sobie języka, jako autonomicznego podmiotu tego procesu; podmiotu świadomego trudności, potrafiącego formułować pytania i chcącego poznać procedury, które pozwolą mu samodzielnie rozwiązywać przyszłe problemy językowe. Takim uczniem/studentem powinien być przyszły nauczyciel języka obcego.

2. Opis języka a kształcenie nauczyciela

W Turewicz (2000) podejmuję próbę zwrócenia uwagi na potrzebę wzięcia współodpowiedzialności za kształcenie nauczycieli języków obcych przez zarówno badaczy języka *per se* jak i tych, którzy poszukują procedur doskonalących efektywność nauczania języków obcych. Idea wspólnych działań nie wzbudza jednak entuzjazmu ani po stronie językoznawstwa 'stosowanego' ani 'teoretycznego'. Dynamiczny rozwój dyscypliny 'językoznawstwo' zaowocował wypracowaniem zaawansowanych metodologii badawczych dla potrzeb analizy i opisu języka z jednej strony, i poszukiwania najefektywniejszych metod nauczania i uczenia się języków obcych z drugiej. Doprowadziło to do sytuacji, kiedy w tej samej dyscyplinie 'językoznawstwo' prowadzone są zarówno badania z wykorzystaniem metodologii sformalizowanych na wzór modeli matematycznych, jak i badania procesów przyswajania języka (ojczystego i obcego) nawiązujące do procedur badawczych psychologii. W sytuacji tej wydaje się bezzasadne i metodologicznie ryzykowne podejmowanie przez **językoznawcę (teoretyka)** problematyki z obszaru lingwistyki stosowanej: bezzasadne, bo bez metodologii nie ma szansy na wartościowe badania, a ryzykowne bo rezultatem cząstkowego stosowania metodologii (np. językoznawstwa stosowanego) może być przekłamanie rezultatów i wyciągnięcie nie uprawomocnionych wniosków[1]. Dlaczego w takiej sytuacji z uporem 'wtrącam się' w problematykę kształcenie nauczycieli, czyli obszar badań bliższy lingwistyce stosowanej?

Odpowiedź na tak postawione pytanie jest prosta. Moje doświadczenia zawodowe związane z pracą nauczyciela akademickiego na filologii angielskiej, zaangażowanego w kształcenie nauczycieli języka angielskiego, uświadomiły mi, że **kursy językoznawstwa** – zajęcia z gramatyki opisowej – w niewystarczającym stopniu mają swój udział w zapewnieniu wysokiego poziomu przygotowania nauczyciela języka angielskiego do samodzielnej pracy. Z uznaniem należy podkreślić, że w trakcie studiów przyszły nauczyciel ma możliwość odbycia bardzo gruntownego treningu zawodowego, dzięki kursowi metodyki, i opanowania języka obcego w stopniu co najmniej zaawansowanym poprzez odbycie zajęć z praktycznej nauki języka. Obydwa moduły w sposób ważący decydują o poziomie przygotowania absolwenta do podjęcia pracy nauczyciela języka obcego. Jednocześnie, znaczenie przedmiotów stanowiących moduł językoznawczy, w moim przekonaniu, w zasadzie ogranicza się do tego, że stymulują one rozwój intelektualny przyszłego nauczyciela; stanowi to niezaprzeczalną wartość samą w sobie, ale nie wydaje się mieć zasadniczego przełożenia na jakość pracy nauczyciela języka obcego[2].

[1] Szerzej na ten temat wypowiada się Dakowska (1996).

[2] Profesor Krzeszowski podjął temat roli gramatyki opisowej w kształceniu filologów już w 1983 roku w swoim wystąpieniu otwierającym seminarium zorganizowanie w Uniwersytecie Gdańskim.

W zasadzie, kurs gramatyki opisowej jest, zgodnie ze swoją nazwą, modułem który pozwala studentowi zapoznać się z opisem poszczególnych komponentów języka w trakcie kolejnych lat nauki. W przypadku modułu, który można umownie nazwać *gramatyka opisowa – składnia,* kursy najczęściej prowadzone są w oparciu o pracę Quirk *at al.* (1985), która zawiera wyjątkowo szczegółowy i wyczerpujący opis różnorodnych aspektów języka (*comprehensive grammar*). Oznacza to, że w trakcie tego kursu student może dla własnych potrzeb poznać tajniki gramatyki języka angielskiego, co **może** mieć znaczny wpływ na poziom jego kompetencji językowej. Obawiam się jednak, że **nie może** przyszły nauczyciel w trakcie tego kursu znaleźć wyjaśnień dotyczących **istoty** różnych aspektów gramatyki języka angielskiego.

Pytanie, które można by teraz postawić, to co stanowi **istotę** danego aspektu gramatyki języka naturalnego? W sytuacji kiedy nie funkcjonuje formalna definicja tego pojęcia, mogę, dla potrzeb tego artykułu, przedstawić tylko moje własne rozumienie tego sformułowania. Mianowicie, poprzez 'istotę zjawiska gramatycznego' rozumiem jego skonwencjonalizowaną zawartość konceptualną (treść/znaczenie) oraz parametry, które decydują o tym jakie znaczenie powstaje w danym, konkretnym kontekście użycia. Innymi słowy, istotą danego aspektu gramatyki jest nie tylko szereg definicji **możliwych znaczeń**, które dana forma może realizować, ale także **szereg parametrów – cech opisujących poszczególne elementy potencjalnych kontekstów użycia**.

Problem dotarcia do istoty zjawiska gramatycznego jest problemem nowym o tyle, o ile tradycyjne opisy gramatyki ograniczają się do podania mniej lub bardziej wyczerpującego wykazu funkcji możliwych do realizowania przez daną formę gramatyczną, bez próby zidentyfikowania i opisania parametrów/czynników kontekstu użycia, które determinują powstanie takiego a nie innego znaczenia (całej wypowiedzi). Ilustracją tego zjawiska jest rozdział poświęcony czasownikom modalnym[3] w przywoływanej już pracy Quirk *et al.* (1985: 223-224). Autorzy identyfikują w niej dwa główne znaczenia czasownika modalnego MAY: *possibility* (możliwość) i *permission* (pozwolenie). Znaczenie zdefiniowane jako 'możliwość' jest dalej zróżnicowane na możliwość epistemiczną (*epistemic*) i rdzenną (*root*). Problem jednakże się nie kończy, gdyż rozdział ten zamyka część 'note', w której rozróżnia się pięć dalszych znaczeń, które ta forma/słowo może realizować. Wyodrębnione znaczenia ilustrowane są przykładami zdań z korpusu, co daje gwarancję, że są to zdania naturalne (tzn. nie wymyślone przez językoznawcę dla wykazania słuszności aktualnie stawianej tezy). **To czego nie znajdzie student – przyszły nauczyciel języka angielskiego w omawianej pracy to próba**

[3] Należy zauważyć, że czasowniki modalne najwyraźniej wskazują na nieostrość tradycyjnego podziału na słowa (znaczenie) i gramatykę (formę).

zdefiniowania przyczyn tak dużej ilości znaczeń i wyjaśnienie mechanizmów ich powstawania. Innymi słowy, mimo niezaprzeczalnej wartości, praca Quirk *et al*. nie dotyka istoty zjawiska czasownika modalnego MAY.

Zarówno postawienie problemu istoty zjawiska gramatycznego jak i próba zarysowania metody jego rozwiązania są naturalną konsekwencją przyjęcia perspektywy gramatyki kognitywnej. Uwypuklając rolę doświadczenia poznawczego w tworzeniu się jednostek językowych na różnych poziomach złożoności: od fonemu, poprzez słowa i składnię do pragmatyki, i proponując metodologię, która efektywnie stosuje się do każdego poziomu złożoności języka, jestem przekonana, że podejście kognitywne do opisu języka dla celów gramatyki pedagogicznej pozwala, z jednej strony, dostrzec potrzebę kompleksowego opisu dynamiki zjawisk językowych, a z drugiej, stosować te same narzędzia badawcze do analizy zarówno leksemu jak i tzw. reguł gramatycznych. Innymi słowy, w przypadku czasowników modalnych pozwala na to, by poprzez analizę semantyczną 'słów', wydobyć ich funkcje/znaczenia gramatyczne i wyjaśnić mechanizmy odpowiedzialne za wieloznaczność (jak pokazane w Turewicz 1986).

Uczciwość badacza nakazuje mi przyznać, że koncepcja analizy i opisu języka naturalnego proponowana przez Langackera (1987, 1991) jest modelem trudnym. Próby przeniesienia tego modelu na zajęcia typu *gramatyka opisowa – składnia* w jego proponowanym przez autora teorii kształcie miałyby niewielkie szanse powodzenia. Mam świadomość, że 60-godzinny kurs w programie studiów wystarczyłby prawdopodobnie na stosunkowo uproszczone zapoznanie studentów z teorią. To z kolei oznaczałoby przygodę intelektualną raczej niż wyposażenie przyszłego nauczyciela w umiejętność samodzielnego odkrywania dynamiki procesów budowania znaczenia. Jednocześnie, przez lata pracy badawczej z wykorzystaniem modelu Langackera, i modelu przestrzeni mentalnych Fauconier'a (1985) miałam możliwość wykazania w szeregu publikacji (Turewicz 1993, 1994a, 1994b, 1996, 1997, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2002c), że obydwa modele dają szansę zrozumienia dynamiki procesów językowych. Tym samym mogą one mieć wpływ na jakość kształcenia nauczyciela języka obcego, odkrywając przed nim mechanizmy, którymi operuje 'rodzimy użytkownik języka', a których tenże nie jest w stanie wytłumaczyć, gdyż powstały one w trakcie naturalnego procesu przyswajania języka rodzimego. W konsekwencji, kognitywizm stwarza szansę zrozumienia gramatyki angielskiej w takim stopniu, by, przepraszam tych, którzy poczują się dotknięci takim sformułowaniem, nauczyciel języka w stopniu zasadniczym uwolnił się od 'odpowiedzi z klucza' i mógł odpowiedzialnie wprowadzać uczniów w tajniki 'gramatyki' również wtedy, kiedy materiały źródłowe nie dają jednoznacznego wyjaśnienia danego zjawiska. Problemem, jaki pozostaje do rozwiązania jest **problem metody wprowadzania podejścia kognitywnego do procesu kształcenia przyszłego nauczyciela języka obcego.**

3. Warsztat

Zgodnie z tym co napisałam powyżej, kognitywizm uwypukla rolę doświadczenia poznawczego w procesie zarówno tworzenia się struktury konceptualnej języka jak i nabywania języka naturalnego. Doświadczenie to jest działaniem nieuświadomionym, przebiegającym w zgodzie z możliwościami poznawczymi człowieka, niezależnymi od działania intelektualnego. Teza łącząca doświadczenie poznawcze z nabywaniem języka nie może być spożytkowana dla celów dydaktyki języka obcego na poziomie akademickim gdyż, po pierwsze, procesy te nie zostały jeszcze odpowiednio głęboko zbadane, a po drugie, istnieją szeroko stosowane i skuteczne metody rozwijania kompetencji językowej i nie ma potrzeby zastępowania ich procedurami, których przydatność dla dydaktyki języka obcego jest jeszcze co najmniej sprawą otwartą. Innymi słowy, trudno dziś mówić o **samoistnie występującym doświadczeniu poznawczym jako metodzie dydaktycznej w aspekcie nauczania języka obcego na poziomie zaawansowanym**. Przypuśćmy jednak, że proces uświadamiania sobie mechanizmów językowych, budowania tego co nazywamy *language awareness*, można realizować poprzez odpowiednio zaprojektowane **doświadczenia poznawcze o charakterze intelektualnym**. Doświadczeniem takim może być udział w zajęciach warsztatowych, w trakcie których uczestnicy, jako autonomiczne podmioty procesu dydaktycznego, mają możliwość uświadomienia sobie problemów językowych, które wymagają rozwiązania i, w wyniku których, mogą osiągnąć wyższy stopień autonomii w kreatywnym posługiwaniu się językiem i twórczym działaniu w pracy nauczyciela języka obcego. Proponowany przeze mnie warsztat nazwałam ‘autonomia przez dialog’, gdyż jego przebieg ma, po pierwsze, wytworzyć i/lub wzmocnić w uczestniku postawę autonomicznego podmiotu procesu kształcenia, a po drugie, poprzez odpowiednio zaprojektowany dialog, pomóc mu rozwinąć własne procedury rozwiązywania problemów gramatycznych, z którymi ‘musi sobie radzić’ jako ‘nie-rodzimy użytkownik i nauczyciel języka’.

Proponowany przeze mnie warsztat składa się z dwóch etapów: fazy przygotowawczej i realizacji.

3.1. Faza przygotowawcza

Zasadniczymi elementami fazy przygotowawczej warsztatu ‘Autonomia przez dialog’ było (i) określenie celu; (ii) określenie adresata warsztatu; (iii) przygotowanie treści, które ‘najkrótszą drogą’ doprowadzić powinny do osiągnięcia celu.

Celem warsztatu było **‘odkrycie’ parametrów powstawania wieloznaczności czasownika modalnego MAY**. Realizacja celu wymagała (i) wypracowania pytań definiujących problem, (ii) analizę roli kontekstu językowego w budowaniu wieloznaczności, (iii) odkrycie roli kontekstu pozajęzykowego w procesie

budowania konkretnych poszczególnych 'znaczeń'. Procedury prowadzące do realizacji celu wynikają z analizy czasownika modalnego MAY przedstawionej w pracach Turewicz (1986, 2000b, 2002a).

Istotnym elementem fazy przygotowawczej było **dokładne wyobrażenie osób, do których warsztat jest adresowany**. Określenie adresata warsztatu determinuje bowiem (i) dobór materiału językowego, na którym uczestniczący będą pracować; (ii) wybór formy dialogu (czy tylko słowny?); (iii) treści pytań i, (iv) to co najtrudniejsze do zaprojektowania dla prowadzącego, typy reakcji uczestników na stawiane pytania. Oryginalnie, warsztat ten był przygotowywany dla studentów II roku Escola Superior De Educacao De Castelo Branco w Portugalii. Brak informacji na temat stopnia kompetencji językowej uczestników warsztatu uświadomił mi potrzebę takiego doboru materiału językowego, by był on przestępny nawet dla osób mniej zawansowanych językowo. Podejmując decyzję o zaprezentowaniu go na konferencji „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – mity czy rzeczywistość?" miałam na uwadze fakt, że powinien on być również przystępny dla uczestników, którzy byli nauczycielami w zakresie innych filologii. Wybór formy dialogu był sprawą stosunkowo łatwą, gdyż uczestnikami warsztatu w obydwu przypadkach miały być osoby dorosłe. Nie przewidywałam potrzeby posługiwania się technikami wspomagającymi rozumienie dialogu słownego.

Treści pytań podporządkowane były osiągnięciu bardzo konkretnych efektów, takich jak: zaskoczenie (łatwością, trywialnością, lekkością), uczucie komfortu wynikającego z faktu znajomości odpowiedzi, poczucia sukcesu (wiem doskonale o czym mowa), zdziwieniem, że wcześniej czegoś nie zauważyłam/em a pytanie uświadamia mi oczywistość odpowiedzi, zachęty do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z pozostałymi uczestnikami dialogu.

Problem przewidzenia pytań ze strony uczestników, które może przebieg warsztatu sprowokować, jest najtrudniejszy i wymaga zarówno bardzo gruntownego przygotowania merytorycznego jak i pewnego rodzaju intelektualnej empatii po stronie prowadzącego. Przygotowanie merytoryczne daje szansę sprostania nieprzewidzianemu w zakładanym scenariuszu przebiegowi dyskusji (przykładowo, kiedy uczestnik zgłasza pod dyskusję swój przykład i prowadzący warsztat powinien poprzez odpowiednio prowadzony dialog doprowadzić do sytuacji, kiedy pytająca/y sama/sam odkrywa odpowiedź, lub zauważa bezzasadność włączenia przykładu do dyskusji). 'Intelektualna empatia' może mieć wpływ na poziom trafności przygotowywanych pytań. Innymi słowy, intelektualna empatia powinna pomóc prowadzącemu warsztat określić szczególnie trudne dla uczestnika fragmenty materiału.

Dobór treści, które najkrótszą drogą poprowadzą do celu jest o tyle ważny o ile warsztat jest formą ograniczoną czasowo. Dla osiągnięcia celu zdefiniowanego jako **'odkrycie' parametrów powstawania wieloznaczności czasownika**

modalnego MAY zasadnicze znaczenie miało to, by treści w sposób jednoznaczny ilustrowały procesy budowania się znaczenia oraz pozwalały na wyraźną identyfikację parametrów derywujących wieloznaczność wypowiedzi, tradycyjnie przypisywaną wieloznaczności czasownika modalnego.

W warsztacie zaproponowanym w Escola Superior De Educacao De Castelo Branco w Portugalii i na konferencji wyjściowym materiałem językowym były następujące zdania z angielskim czasownikiem modalnym MAY.

1. I may go to London tomorrow.
2. She may go to London tomorrow.
3. You may go to London tomorrow

3.2. Realizacja

W zamierzeniu, realizacja warsztatu składała się z trzech etapów: (i) wprowadzenia do problematyki, (ii) poszukiwania źródeł wieloznaczności, (iii) sformułowania wniosków nadając im postać definicji. Na konferencji zrealizowany został właściwie tylko etap pierwszy, gdyż dyskusja, którą wywołał sposób prezentacji, skoncentrowała się na ocenie metodologicznej poprawności realizacji tego etapu. Zarówno głosy kwestionujące prawidłowość prezentacji jak i głosy uczestników akceptujących odstępstwa od poprawności metodologicznej należy uznać za bardzo ważny wkład do dyskusji nad zakresem autonomii nauczyciela. Niemniej, dyskusja ta uniemożliwiła przeprowadzenie dalszych etapów. W związku z powyższym w dalszej części opiszę przebieg tego warsztatu przeprowadzonego ze studentami II roku w Escola Superior De Educacao De Castelo Branco w Portugalii.

3.1.1. Wprowadzenie do problematyki

Uczestnicy warsztatu zostali poproszeni o stworzenie roboczego katalogu znaczeń czasownika MAY. W podsumowaniu tej fazy warsztatu ustaliliśmy, że najbardziej wyróżniające się znaczenia to pozwolenie (*permission*) i możliwość (*possibility/probability*). Następnie napisałam na tablicy pierwsze ze zdań

1. I may go to London tomorrow.

i poprosiłam o wybranie właściwego znaczenia czasownika modalnego w tym zdaniu. Wśród odpowiedzi dominowały znaczenia ‘possibility/probability’, co zostało zanotowane obok zdania.

Zdanie następne:

2. She may go to London tomorrow.

zostało uznane również jako przykład znaczenia ‘possibility/probability’, choć pojawiły się głosy, że MAY znaczy ‘permission’. Obok zdania na tablicy zostało zapisane znaczenie ‘possibility/probability’, ale też w nawiasie ‘permission’.

Znaczenie czasownika modalnego w trzecim przykładzie:

3. You may go to London tormorrow.

zostało jednoznacznie zdefiniowane jako 'permission', i właściwie nikt nie odważył się zgłosić znaczenia 'possibility/probability', pojawiły się natomiast głosy, że w zdaniu (1) czasownik MAY może również wyrażać 'permission'.

Tę część warsztatu podsumowaliśmy wnioskiem, że chociaż byliśmy zgodni co do 'pierwszego znaczenia' dla każdego ze zdań, problemem pozostawał fakt, że nie mogliśmy jednoznacznie wykluczyć alternatywnego znaczenia. To doprowadziło do postawienia pytania dlaczego tak się dzieje?

3.2.2. Poszukiwanie źródeł wieloznaczności

Tę część warsztatu rozpoczęliśmy od pytania czym się różnią zdania (1) – (3). Uczestnicy warsztatu 'odkryli', że chociaż zdania ilustrują **różne znaczenia czasownika modalnego** MAY, to różnią się one między sobą **zaimkiem**, czyli elementem zdania pełniącym funkcje **rzeczownika**. Poprzez to odkrycie zwróciłam uwagę na fakt, że być może **różne znaczenia**, **przypisywane czasownikowi uzależnione są od elementów zdania innych niż czasownik**, że to niekoniecznie czasownik ma wiele znaczeń ale znaczenia tworzą się na poziomie zdania. Podsumowując dotychczasowe obserwacje uczestnicy warsztatu wysnuli hipotezę, że to obecność zaimka (*you*) w zdaniu jest odpowiedzialna za powstawanie znaczenia 'permission'. Aby wydobyć i zrozumieć znaczenie tej hipotezy poprosiłam wszystkich uczestników, aby każdy dla siebie wymyślił sytuację, w której usłyszałby zdanie (3). Uczestnicy przedstawili dwa główne typy sytuacji: (a) obserwatora wymyślonej sytuacji, (b) uczestnika wymyślonej sytuacji. Jako obserwatorzy wymyślonej sytuacji opisywali sceny takie jak: ojciec zwraca się do syna, dyrektor do pracownika, nauczyciel do ucznia słowami: *you may go to London tomorrow*. Jako 'uczestnicy wymyślonej sytuacji' opisywali sceny typu: ojciec się zwraca do mnie, profesor mi mówi, *you may go to London tomorrow.*

Pytaniem, które miało na celu przybliżenie istoty tego 'znaczenia', było pytanie o to, co wymyślone sytuacje mają wspólnego. Pytanie to nie od razu zostało zrozumiane. Uczestnicy prosili o bardziej precyzyjne sformułowanie pytania, czego próbowałam uniknąć, aby 'sprowokować' wieloaspektowe myślenie na temat przedstawionych sytuacji. Zaproponowałam więc wspólną analizę elementów składających się na te sytuacje. Ustaliliśmy, że w każdej z nich uczestniczą dwie osoby, jedna z tych osób zwraca się bezpośrednio do drugiej za pomocą zaimka 'you', osoba, którą oznacza zaimek ma/chce wykonać zadanie określone słowami 'go to London tomorrow'. Innymi słowy, ustaliliśmy, że znaczenie 'permission' pojawia się wtedy, kiedy zdanie z czasownikiem modalnym MAY jest wypowiadane bezpośrednio do osoby słuchającej 'you', która ma wykonać jakąś czynność przez mówcę, który nie jest bezpośrednio zaangażowany w realizacji przedsięwzięcia.

Z punktu widzenia realizacji warsztatu osiągnęliśmy etap przedostatni odkrywania parametrów budowania znaczeń przypisywanych czasownikowi MAY. Kolejnym krokiem było zakwestionowanie wypracowanej definicji poprzez przedstawienie odpowiedniego przykładu. Była to moja prośba aby ktoś z uczestników zwrócił się do mnie wypowiadając zdanie 'You may go to London tomorrow'. Prośba ta wywołała zaskoczenie i zauważalną dezorientację. Po dość długiej chwili usłyszałam skierowane do mnie zdanie wypowiedziane przez wskazaną przeze mnie osobę i natychmiast zapytałam czy to znaczy, że uzyskałam pozwolenie na wyjazd (Do you give me permission?). W odpowiedzi usłyszałam '*We don't give permission to our teachers'* (nasi nauczyciele nie potrzebują naszej zgody). W tym punkcie dialogu zwróciłam uwagę na to, że jeżeli wypowiadając zdanie z MAY, w którym znajduje się zaimek YOU możemy **nie dawać pozwolenia**, to wypracowana przez nas definicja niczego nie wyjaśnia. Zasugerowałam jednak, żebyśmy spróbowali porównać sytuacje wymyślone przez uczestników z tą, której doświadczyliśmy, kiedy poprosiłam o skierowanie zdania (3) do mnie. W momencie, kiedy ustaliliśmy, że różnica dotyczy typu relacji między tym, kto wypowiada, mówcą (speaker) i adresatem (listener) wskazanym zaimkiem YOU, zwróciłam uwagę na to, że **rozmawiamy o znaczeniu wyrażenia językowego przywołując elementy kontekstu pozajęzykowego**. Innymi słowy, poprzez przeprowadzony dialog odkryliśmy, że jedno ze źródeł wieloznaczności leży poza samym wyrażeniem językowym.

3.2.3. Sformułowanie wniosków

Ostatni etap warsztatu poświęcony był zbudowaniu definicji wyjaśniającej źródła wieloznaczności czasownika modalnego MAY. Moją rolą było pomóc w uporządkowaniu 'odkryć' poprzez podpowiedzi w zakresie terminologii. Na przykład, uczestnik podał jako punkt pierwszy definicji to, że znaczenie zależy od przyimka (*depends on the pronoun*), co zostało przeze mnie sparafrazowane jako 'depends on the linguistic context' (zależy od kontekstu językowego). Sformułowanie podkreślające rolę tego kto do kogo mówi (*Who is talking to who*) sparafrazowałam jako 'specifications of the extra-linguistic context (cechy kontekstu pozajęzykowego). Dzięki tym podpowiedziom stworzyliśmy wyjaśnienie wieloznaczności przypisywanej zwyczajowo czasownikowi modalnemu MAY. Ustaliliśmy, że tak zwane znaczenie czasownika buduje się poprzez jego interakcję z kontekstem lingwistycznym i pozajęzykowym. Ustaliliśmy, że **kontekst językowy** to rodzaj zaimka w roli podmiotu, a **kontekst pozajęzykowy** to typ relacji między rozmówcą i słuchaczem. W moim podsumowaniu, cechy kontekstu językowego i pozajęzykowego nazwałam **parametrami** odpowiedzialnymi za budowanie znaczenia danego typu w zdaniu z czasownikiem modalnym. Nieprzewidzianym elementem tego etapu było zwrócenie mi uwagi, że **nie podałam znaczenia cza-**

sownika, jeżeli ono istnieje (*we still do not know what the verb means, if there is a meaning in the word*).

4. Wnioski

Dyskusja, która zdominowała warsztat prowadzony na konferencji uświadomiła mi, że określenie potencjalnego uczestnika warsztatu jest sprawą równie ważną, jak merytoryczne przygotowanie. Zachęcona dobrym efektem warsztatu przeprowadzonego ze studentami II roku w Escola Superior De Educacao De Castelo Branco w Portugalii, podjęłam decyzję by podzielić się tym doświadczeniem z osobami, które studentami już nie są, i dla których sama tematyka warsztatu mogła się wydać trywialna. Dyskusja, która powstała w trakcie warsztatu w Polsce uświadomiła mi potrzebę staranniejszego przygotowania metodologicznego. Warsztat prowadzony w Escola Superior De Educacao De Castelo Branco w Portugalii, przyniósł pożądany efekt. Aktywność studentów rosła w trakcie trwania warsztatu, udało im się odkryć procesy językowe, których odkrycie wymagało ode mnie zastosowania zaawansowanej metodologii gramatyki kognitywnej. Wreszcie prowadzony dialog przyniósł skutek w postaci zidentyfikowania obszaru wiedzy, który uczestnicy warsztatu chcieliby uzupełnić – wyrażone to zostało uwagą, że cały czas nie ma znaczenia czasownika.

Na marginesie chciałabym dodać, że warsztat poświęcony odkryciu schematu znaczeniowego czasownika MAY przeprowadzony został w Escola Superior De Educacao De Castelo Branco następnego dnia. Nie miałam możliwości sprawdzić efektywności tych warsztatów, ale dużą radość sprawili mi studenci, którzy po skończeniu cyklu warsztatów przyszli na konsultacje z pytaniami dotyczącymi przyimków angielskich. Innymi słowy, bez względu na to ile 'nauczyli się' poprzez uczestnictwo w warsztatach, forma dialogu najwidoczniej rozwinęła w nich postawę autonomicznego podmiotu procesu dydaktycznego.

Bibliografia:

Cap, P. – M. Kozanecka (red.)
2002 Studies in language and linguistics. Selected readings for students of English Philology. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
Fauconnier, G.
1985 Mental spaces. Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge MA, London: MIT Press.
Gussman, E. – H. Kardela (red.)
1994 Focus on language. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
Hickey, R. – S. Puppel (red.)
1997 Language history and language modelling: A festshrift for Jacek Fisiak on his 60th birthday. Berlin: Mouton De Gruyter.

Langacker, R. W.
1987 Foundations of cognitive grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford: Sanford University Press.
1991 Foundations of cognitive grammar. Vol II Descriptive applications. Stanford: Stanford University Press.
Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.)
1993 Ways to langauge. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
B. Lewandowska-Tomaszczyk – K. Turewicz (red.)
2002 Cognitive linguistics today. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Quirk, R. – S. Greenbaum – G. Leech – J. Svartvik
1985 A comprehensive grammar of the English language. London and New York: Longman.
Turewicz K.
1986 Modal predicates in English: A cognitive approach, niepublikowana rozprawa doktorska. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
1993 „Cognitive Grammar", w: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), 108-117.
1994a „Space Grammar; preliminaries", Folia Linguistica Lodziensis 31: 71-100.
1994b „English IN and ON; Polish W and NA. A cognitive grammar perspective", w: E. Gussman – H. Kardela (red.), 205-215.
1996 „At least the teachers should know what they are saying", Kwartalnik Neofilologiczny 1/96: 11-22.
1997 „Cognitive grammar for contrastive linguistics. A case study of indirect speech in English and Polish", w: R. Hickey – S. Puppel (red.), 1859-1886.
2000a „The mystery of 'object plus bare infinitive complementation", Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica Anglica 2: 193-209.
2000b Applicability of cognitive grammar as a foundation of pedagogical/reference grammar. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego (rozprawa habilitacyjna).
2002a „Cognitive grammar perspective on root/epistemic opposition", Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: English Philology 4 [24]/2002: 141-149.
2002b „What is Future in the Future Simple Tense?", w B. Lewandowska-Tomaszczyk – K. Turewicz (red.), 469-482.
2002c „Introduction to cognitive grammar", w P. Cap – M. Kozanecka (red.), 173-184.

Jacek Florczak
Katedra Filologii Romańskiej, Uniwersytet Łódzki

Rola kompetencji językoznawczej w samodzielnym pozyskiwaniu kompetencji języka obcego

(na przykładzie kompetencji syntaktycznej języka francuskiego)

1. Wstęp

W artykule omówimy kilka lingwistycznych technik kształtowania kompetencji syntaktycznej języka francuskiego stosowanych na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym. Cel ten sugerować może, że rozważania artykułu zorientowane będą na przedmiot nauczania oraz na fakt, że główną rolę odgrywa tu nauczyciel przekazujący uczniom wiedzę językoznawczą. Nie oznacza to jednak, że nie będzie w nim mowy o metodzie nauczania czy też o autonomii ucznia. Przeplatać się tu bowiem będą dwie perspektywy: lingwistyczna i dydaktyczna, a naszym zadaniem będzie dostosować narzędzia, w jakie wyposażony jest lingwista do potrzeb, przed którymi stoi nauczyciel języka obcego, wykazując przy tym przydatność posiadania kompetencji językoznawczej dla samodzielnego kształtowania rzeczywistej kompetencji języka obcego. Nasze rozważania nie będą więc odpowiedzią na pytanie, jak zachęcić ucznia do samodzielnej nauki języka, ale w jakie narzędzia go wyposażyć, aby uczył się **samodzielnie** języka **poprawnego**.

Punktem wyjścia proponowanych technik jest polemika z dwiema podstawowymi tezami tzw. „metod bezpośrednich", nawołującymi do „uczenia języka a nie o języku" oraz do eliminacji języka ojczystego z procesu nauczania języka obcego. Metody te każą tak długo poddawać ucznia działaniu wyłącznie języka obcego, aż zinterioryzuje on reguły i ograniczenia tworzące kompetencję tegoż języka. Dla realizacji tych metod stosowane są różne ćwiczenia formułowane wyłączenie w języku obcym, przy jak najrzadszym opisywaniu gramatyki (reguł i ograniczeń) tegoż języka. Metody te zakładają, że uczeń nie tylko zautomaty-

zuje z biegiem czasu wytworzone w nim podświadomie reguły, ale i że reguły te będą prawidłowe, tak jak prawidłowe są proponowane ćwiczenia. Jednak rzeczywistość temu przeczy. Kiedy bowiem, nawet na poziomie zaawansowanym, uczeń jest postawiony już nie przed koniecznością rozwiązania ćwiczenia, ale wyrażenia swej myśli, to popełnia różne błędy i okazuje się, że w oparciu o zinterioryzowane reguły buduje zdania niepoprawne, niezgodne z jego intencjami, czy wręcz niezrozumiałe. To skłania z kolei do wniosku, że albo przyswojone przez niego reguły są niepoprawne, albo, co na to samo wychodzi, reguły poprawne nie są przyswojone.

2. Uczmy języka z wiedzą o języku

Trudności z pozyskiwaniem kompetencji języka obcego wynikają z powszechnie znanych przyczyn. Do nadrzędnych należy z pewnością przywiązanie użytkownika języka do faktu, że świat jest taki, jak konceptualizuje go język. To przywiązanie do postrzegania świata poprzez koncepty swojego języka nie tylko powoduje, że koncepty języka obcego trudno nam pojąć, ale i rodzi potrzebę opisywania świata w języku obcym tak, jak go postrzegamy w języku rodzimym. Z jednej więc strony, obce formy wyrażania konceptualizujemy na sposób rodzimy, z drugiej zaś dążymy do wyprofilowania tego, co wyraża nasz język, by opisać te aspekty świata, które zwykliśmy w naszym języku uważać za istotne. W interesującej nas płaszczyźnie syntaksy, mamy do czynienia na przykład 1) z interferowaniem struktury tematyczno-rematycznej zdania polskiego, 2) z opisywaniem zjawisk za pomocą kategorii gramatycznych „preferowanych" przez nasz język (np. rzeczowniki odczasownikowe), 3) z wyrażaniem zdań przyzwoleniowych na sposób polski, oraz 4) z innymi rzeczami:

1) ☹*A la tête de l'Etat est le président ← Głową państwa jest prezydent*
2) ☹*Le rendement de ce service m'a fait plaisir ← Oddanie tej przysługi sprawiło mi przyjemność*
3) ☹*Sans importance à ce que tu feras ← Bez względu na to, co zrobisz*
4) ☹*Non seulement les blondes sont stupides ← Nie tylko blondynki są głupie*

Doprowadza to do różnych zaburzeń w procesie komunikacji, a budowane przez uczniów zdania są bądź to (1) niezgodne z normą języka, bądź też (nawet jeśli z tą normą są zgodne) (2) niezgodne z ich intencjami. Te dwa typy błędów pozwalają podzielić wypowiedzi języka obcego odpowiednio na wypowiedzi poprawne i niepoprawne: *p vs *p*:

C'est bien que tu sois venu vs **C'est bien que tu es venu*

oraz stosowne i chybione (nieskuteczne): ☺ vs ☹, a więc takie, w których rzeczywisty efekt wypowiedzi nie odpowiada intencji nadawcy; przy czym to rozminięcie się z intencją może dotyczyć niesionej informacji:

☹*Il chante seulement des chansons ← Tylko śpiewa piosenki (→ ☺Il ne fait que chanter des chansons)*

☹ *L'amour compte seulement pour lui ← Dla niego liczy się tylko miłość (→ ☺Seul l'amour* compte pour lui)

lub też może wynikać ze szczególnego nacechowania stylistycznego, którego uczeń nie jest świadomy i nie chciał nadać, a które wynika z jego wypowiedzi (zob. np. Larsson 2002, odnośnie form pytających):

☹ *Est-ce qu'il est / Est-il déjà venu? ← Przyszedł już? (→ ☺Il est déjà venu?)*

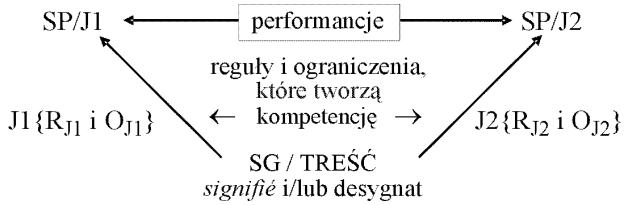
☹ *Tu me donneras le sel? ← Podasz mi sól? (→ ☺Tu me passes le sel, STP?)*

Tymczasem każdy lingwista wie, że „każdy język może odmiennie konceptualizować otaczającą człowieka rzeczywistość w tym sensie, iż podsuwa, ułatwia i sugeruje pewne typowe dla danej kultury sposoby interpretacji świata" (Tokarski 1998: 40). Poza różnicami w sposobach konceptualizacji wybranego zjawiska (np.: *bez względu na wiek* vs *qu'ils soient jeunes ou âgés*), okazać się może również, że to, co jeden język profiluje jako rzecz pierwszoplanową, w drugim może być pominięte (np. rodzajnik), a skonwencjonalizowane formy wyrażania jednego języka, w drugim mogą być przyjęte jako formy wyrażające to, czego język nie zwykł wyrażać (np.: *I'm reading* vs *Jestem w trakcie czytania*), i choć mogą być uznane za formy dopuszczalne, to przyjmowane będą właśnie jako niekonwencjonalne (np.: *bez względu na wiek* vs *sans égard à l'âge*). Tymczasem pozostawiony sam sobie uczeń jest tych rzeczy nieświadomy, czego dowodzą budowane przez niego wypowiedzi. W takiej sytuacji wydaje się konieczne, aby wyczulić go na te problemy, po czym wyposażyć go w techniki pozyskiwania tej kompetencji, które pozwolą antycypować uczenie się złe, na jakie jest narażony. Dlatego też w procesie nauki języka wydaje się słuszne uczyć również o języku, wykazując w jaki sposób wiedza ta może ułatwić samodzielne uczenie się rzeczywistej kompetencji języka obcego. Z różnych składowych procesu uczenia i/lub uczenia się języka i/lub o języku koncentrujemy się więc na następujących kierunkach:

Oba schematy zakładają równoległe nauczanie kompetencji językowej i językoznawczej. Przekazywanie wiedzy o języku dokonywane jest przez nauczyciela; a jest tak dlatego, że to właśnie „domorosłe" i w pewnym sensie niekontrolowane refleksje o języku są przyczyną problemów z jego rzeczywistym poznaniem. W nauczaniu tą metodą nie chodzi jednak o zwykłe nauczanie językoznawstwa, ale o przekazanie tej wiedzy pod kątem jej zastosowania. A jak tym językoznawstwem się posłużyć, zilustrujemy na przykładzie kształtowania (doskonalenia lub „naprawiania") kompetencji syntaktycznej języka francuskiego na przykładach jednych z częściej popełnianych błędów przez uczniów polskich.

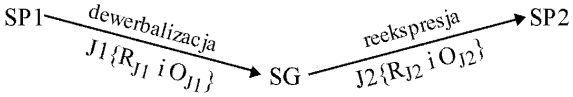
3. Uczmy języka obcego językiem znanym

Punktem wyjścia kolejnych rozważań będzie następujący schemat:



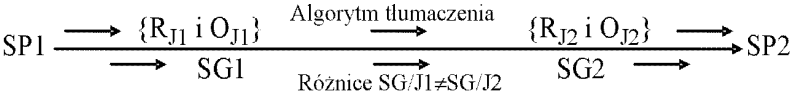
w którym zakłada się, że ta sama struktura głęboka (SG) może być wyrażona przez różne struktury powierzchniowe (SP). SG to pewna myśl nie poddana werbalizacji, czy też *signifié* lub desygnat, który ma zostać opisany, podczas gdy SP jest zwerbalizowaną formą wyrażania tego *signifié* lub desygnatu. W przypadku gdy SP1 i SP2 dwu różnych języków oznaczają lub znaczą ten sam desygnat lub *signifié*, uznajemy je odpowiednio za równoważne lub równoznaczne, zaś dla wyrażenia tej samej formy treści (SG), posługujemy się różnymi regułami i ograniczeniami (R i O) tworzącymi kompetencję właściwą danemu językowi.

Metody wzorujące się na procesie pozyskiwania języka rodzimego nawołują do nauczania języka obcego, a więc do kształtowania jego kompetencji (reguł i ograniczeń) wyłącznie w tym języku, według schematu SG $\xrightarrow{\text{Komp/JO}\{R_{JO}\ i\ O_{JO}\}}$ SP/JO. Pojawia się jednak znany dobrze problem. Opisanie SG o treści T w języku obcym wymaga już użycia SP o tejże treści, a więc wypowiedzenia zbudowanego w oparciu o reguły, których uczeń nie zna, czyli użycia wypowiedzi, której uczeń nie zrozumie. Dlatego też zmuszeni jesteśmy odwołać się do języka rodzimego w sposób, który można opisać za pomocą klasycznego już schematu:



według którego po „zapomnieniu" SP1 i zachowaniu w swej pamięci jedynie opisywanej przez nią treści, treść tę wyrażamy w SP2, którą budujemy za pomocą reguł i ograniczeń języka docelowego. Model ten wydaje się dobrze sprawdzać w nauce tłumaczenia z (SP1) języka obcego na (SP2) polski (zob. Pisarska i Tomaszkiewicz 1996). Zakłada to jednak, że język obcy znamy, a ponieważ nie da się go poznać *ignotum per ignotum*, musimy się ponownie odwołać do znanego nam języka polskiego. Ta strategia odwoływania się do języka rodzimego jest więc integralnym składnikiem procesu pozyskiwania kompetencji języka obcego w przypadku dwujęzyczności podporządkowanej. A jednak to właśnie ona jest przyczyną wielu problemów. Po pierwsze, schemat ten zakłada, że obydwa języki znaczą lub oznaczają tę samą strukturę głęboką i prowadzić może do chę-

ci wyrażania przez język obcy tego, co wyraża język rodzimy. A wiemy już, że tak jak SG wyznacza SP, tak też SP określa SG oraz, że w ekwiwalentnym akcie mownym konceptualizowane i/lub profilowane mogą być zupełnie odmienne zjawiska i tam, gdzie SP/J1 uwypuklać może pewne rzeczy, tam też SP/J2 może je całkowicie pomijać. Po drugie, pojawia się pytanie, czy uczeń jest w ogóle w stanie dokonać fazy dewerbalizacji. A tutaj zarówno prace naukowe (Tomaszkiewicz 2002) jak i zwykła praktyka dowodzą, że tak się nie dzieje. Uczniowi trudno jest uwolnić się od konceptualizowania świata w języku rodzimym, a posługiwanie się językiem obcym jest często niczym innym, jak wyrażeniem w tymże języku nie tylko konceptów, które ma język polski a język obcy mieć nie musi, ale też budowaniem SP języka obcego za pomocą zwykłych ekwiwalentów słownikowych, przy zachowaniu struktur składniowych języka rodzimego (zob. przykłady w artykule). Pojawia się więc szereg pytań: jak przekazać sposoby konceptualizowania i/lub profilowania rzeczywistości języka obcego, skoro dana jest nam jedynie rzeczywistość języka polskiego? Jak walczyć z wpływem języka rodzimego? Skoro jest on tak silny, a metody posługujące się wyłącznie językiem obcym prowadzą do samorodnego wyrabiania reguł nietrafnych, to może lepiej z przeszkody zrobić użytek i kompetencję języka obcego budować w oparciu o to, czym uczeń już dysponuje, przyjmując za złe nie to, że do języka rodzimego się odwołuje, ale to, że czyni to bez świadomości językowej. Dlatego też w ten proces przejścia od języka rodzimego do obcego (SP1→SP2) należy wkroczyć, wyposażając ucznia nie tylko w znajomość reguł i ograniczeń służących budowaniu struktur powierzchniowych języka obcego, ale dając mu również narzędzia do rozumienia, czy wręcz czucia konceptualizowanych i/lub profilowanych przez nie struktur głębokich. I taki jest właśnie cel proponowanych przez nas technik, których ogólną zasadę działania można opisać za pomocą poniższego schematu:



i które wpisują się w ramy ogólnej metody, składającej się z dwu często równolegle prowadzonych części. Pierwsza jest natury bardziej teoretycznej. W niej to wyjaśniamy pojęcia kompetencji, performancji, struktur głębokich i powierzchniowych (w ujęciu generatywnym), oraz pojęcia konwencjonalizacji, konceptualizacji, profilowania (w ujęciu kognitywnym), po czym wyczulamy na możliwość całkowicie odmiennej konceptualizacji i/lub profilowania w różnych językach, posługując się przykładami z różnych płaszczyzn językowych (syntaktycznej, semantycznej, pragmatycznej). Wyczulenie na obecność tego problemu jest koniecznym etapem w walce z dążeniem do konceptualizowania i/lub profilowania

języka obcego na sposób polski. Druga część jest natury praktycznej. W niej to przechodzimy do konkretnych ćwiczeń pozyskiwania wybranej kompetencji; tu kompetencji składniowej. Procedura dydaktyczna jest tu skonstruowana z kilku etapów. W pierwszym omawiamy ogólny algorytm tłumaczenia SP zdania polskiego na SP zdania francuskiego. Algorytm ten opiera się na prostych regułach przekształcania danych części mowy na inne, zaznaczania pozycji słów w zdaniu, określaniu związków rządu i zgody, itp. Trzeba jednak podkreślić, że w regułach tych należy koniecznie uwzględnić różnice w sposobach konceptualizowania oraz profilowania struktur głębokich obydwu języków ($SG_{J1} \neq SG_{J2}$, zob. schemat), a więc tego, co ewentualnie zanika lub pojawia się dodatkowo w jednej wypowiedzi względem drugiej. Początkowo kilka algorytmów rozpisujemy wspólnie, później uczniowie rozpisują je samodzielnie do zadanych ekwiwalentów syntaktycznych. W drugim etapie uczniowie przygotowują odpowiednie zdania polskie, które tłumaczą później ustnie na zajęciach na język francuski, starając się robić to jak najszybciej; co ma na celu zautomatyzowanie przejścia SP1→SP2 według podanych algorytmów. W ostatnim etapie uczniowie wyszukują autentyczne zdania francuskie o SP potwierdzających obserwowane zależności oraz zdania nowe, których budowa jest specyficzna i w pewien sposób przyciąga uwagę, których nie da się przetłumaczyć dosłownie, i dla których tworzą sami algorytmy tłumaczenia według podanego wyżej schematu. Z czasem zbiór algorytmów się powiększa i powstaje coraz więcej bloków ćwiczeń, które uczniowie „rozwiązują" na kolejnych zajęciach w oparciu o prostą technikę tłumaczenia ustnego analizowanych typów zdań[1].

Istotą całej metody jest więc konfrontacja języka polskiego z językiem francuskim oraz analiza ich wzajemnych zależności w oparciu o pozyskiwaną wiedzę językoznawczą. Pozyskanie tej wiedzy umożliwia uświadomienie czasem bardzo dużych różnic nie tylko w strukturach powierzchniowych, ale też w płaszczyźnie struktur konceptualnych i uczula na różne aspekty języka francuskiego niedostrzegalne gołym okiem. Za przykład podamy różnice w profilowaniu funkcji

[1] Ćwiczenia tego typu mogą być krytykowane, ale mają również swoje dobre strony. Po pierwsze, mogą być oczywiście wykorzystywane na kursach kształcenia tłumaczy, a wyrabiany szybki czas reakcji będzie szczególnie przydatny dla tłumaczy słowa żywego, szczególnie dla tłumaczy kabinowych. Po drugie, uczniowi zostaje zadana SG o wspólnie odczytanej intencji i często o dość skomplikowanej treści, co pobudza go do budowania zdań, których bez takich bodźców może by nigdy nie budował. Po trzecie, wychodząc od języka rodzimego, uczeń utwierdza się w słuszności doboru zdania francuskiego, a podpierając się językiem polskim, „walczy" z nim poprzez konfrontację, nabierając świadomości różnic między tymi językami, a więc znaczenia SP języka francuskiego. Po czwarte, nawołując do preparowania przykładów po polsku, zachęca się ucznia do antycypowania myśli na sposób francuski, wyrabia w nim odruch poszukiwania struktur odpowiadających wyrażonej myśli; mówiąc obrazowo, uczy się myśleć już strukturami francuskimi.

składniowej (SPD) oraz tematyczno-rematycznej (STR) słów w zdaniu w języku polskim i francuskim. Wiadomo powszechnie, że w języku polskim pozycja słowa w zdaniu określa przede wszystkim jego funkcję tematu (na początku zdania) lub rematu (na końcu zdania), zaś funkcja składniowa jest określana jego fleksją, a więc niezależnie od jego miejsca w zdaniu (por.: *T{kot je} R{szczura}* i *T{szczura je} R{kot}*). W języku francuskim natomiast pozycja słowa w zdaniu określa przede wszystkim jego funkcję składniową i zmiana jego pozycji może pociągnąć za sobą zmianę jego funkcji składniowej (por.: *P{le chat} O{mange} D{le rat}* i *P{le rat} O{mange} D{le chat}*), w związku z czym jest mu trudniej podporządkować się zasadzie rematyzacji słów poprzez zamianę ich porządku w zdaniu, i bądź to wykorzystuje on w tym celu inne środki, bądź też pozycja słowa w zdaniu jest „niezależna" od jego funkcji tematu lub rematu[2]. Każdy z tych języków dysponuje więc właściwymi sobie sposobami wyrażania STR, a w budowie zdania polskiego na plan pierwszy wysuwa funkcja tematyczno-rematyczna słów (STR ≥ SPD), podczas gdy w języku francuskim, ich funkcja składniowa (SPD ≥ STR). Bez tej wiedzy o języku (francuskim i polskim), uczeń przekłada często szyk zdania polskiego na język francuski, bądź to z uwagi na przyzwyczajenie do profilowania STR zdania na sposób polski, bądź też z uwagi na chęć wyprofilowania tych aspektów, które według niego należy wyprofilować. Pozyskanie tej wiedzy zwiększa natomiast szanse na uniknięcie tych błędów i wyczucie sposobów konceptualizowania i profilowania języka francuskiego. A wyczuleniu na te różnice i odzwyczajeniu od nawyków polskich (zmiany pozycji słów w zdaniu francuskim, nadmiernego używania struktur typu: *c'est/il y a... qui/que...*) oraz wyrobieniu nawyków francuskich służą omawiane ćwiczenia, w których bądź to uczniowie wyszukują zdania francuskie o SPD typowej dla tego języka, a których dosłowne tłumaczenie na język polski wywoła dziwne (☹) efekty znaczeniowe, bądź też konstruują zdania polskie o STR typowej dla języka polskiego, które to mają następnie być przetłumaczone na zdania francuskie o SPD typowej (☺) dla języka francuskiego.

> „On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait caractéristique de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus à des interférences.»
>
> (Dubois J. 1991, *Dictionnaire de linguistique*, s. 265)

O interferencji mówimy wówczas, gdy osoba dwujęzyczna używa w języku docelowym A cechy właściwej językowi B.

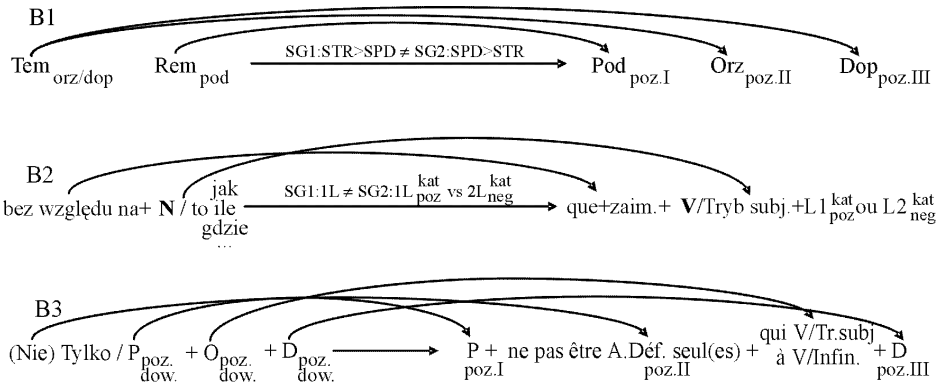
[2] Oczywiście poza środkami kompensującymi stałą pozycję słowa w zdaniu, takimi jak rodzajnik, intonacja, język francuski może określać funkcję tematu i rematu również za pomocą pozycji słowa w zdaniu: *La terre se couvre de R{neige}* i *T{La neige} couvre la terre*, szczególnie w języku mówionym: *T{Pauline}, je l'ai eue au téléphone* i *J'ai eu au téléphone R{Pauline}*. Nie umniejsza to jednak faktu, że funkcja tematu i rematu słów w zdaniu francuskim jest niezależna od ich pozycji dużo częściej, niż ma to miejsce w języku polskim.

☹ *Zapożyczenie i kalka są często wynikiem interferencji.*
☺ *Wynikiem interferencji są często zapożyczenie i kalka.*

W nauczaniu języków obcych liczy się nie tylko motywacja. Liczą się również inne rzeczy. Za jedną z ważniejszych jest uważana wytrwałość.

☹ *Dans l'apprentissage des langues étrangères compte non seulement la motivation. Comptent aussi d'autres choses. Comme l'une des plus importantes est considérée la persévérance.*
☺ *La motivation n'est pas la seule chose qui compte dans les langues étrangères. D'autres choses comptent encore . La persévérance est considérée comme l'une des plus importantes.*

Powstałe w ten sposób algorytmy tłumaczeniowe pogrupowane są w tzw. bloki ćwiczeń (dalej B), obejmujące swym zakresem najczęściej popełnianie błędy w płaszczyźnie syntaktycznej, lub też SG, których wyrażenie w języku francuskim sprawia studentom najwięcej kłopotów. Zbiega się to z różnymi uwarunkowaniami systemowymi oraz odmiennością konceptualizacji i profilowania językowego. Do nich należy na przykład algorytm B1) na STR zdania francuskiego, B2) na wyrażanie koncesji typu: *quelque soit le x*, lub *qu'il soit x ou non x*, B3) na sposoby wyrażania polskiego pojęcia *tylko*. W sposób uproszczony zilustrować je można następującymi schematami:



Należy podkreślić, że powyższe schematy opisują tylko jeden z kilku możliwych sposobów budowania SP języka francuskiego o SG określanych przez ich ekwiwalenty polskie; co znaczy, że w jednym bloku ćwiczeń można mieć kilka algorytmów tłumaczeniowych. A w oparciu o takie właśnie algorytmy uczniowie proponują sobie sami różne zdania polskie do jak najszybszego tłumaczenia, przy czym w jednym zdaniu zawartych może być kilka z omawianych „pułapek" na raz:

(B1, 3) *Na zabawie była tylko moja klasa.*
☺*Ma classe a été la seule à être allée à cette fête. /*
☺*Seule ma classe est allée à cette fête.*
(B1, 3) *Na raka umierają nie tylko palacze.*

☺*Les fumeurs ne sont pas les seuls /*
☺*Il n' y a pas que les fumeurs qui meurent de cancer.*
(B2) *Jedziemy do Francji bez względu na pogodę.*
☺*Qu'il fasse beau ou mauvais /*
☺*Quel que soit le temps, on va en France.*
(B2) *Uwielbiam wszystkie kobiety, bez względu na kolor skóry.*
☺*J'adore toutes les femmes, quelle que soit la couleur de leur peau /*
☺*qu'elles soient blanches ou noires.*

Opisywane tu algorytmy odnoszą się jedynie do trzech omawianych do tej pory problemów językowych. Pod koniec szkolenia (1 rok) dysponuję jednak dość dużą liczbą bloków ćwiczeń oraz algorytmów tłumaczeniowych (ok. 30). W dalszej części artykułu znajdują się przykłady zdań dla dodatkowych trzech bloków ćwiczeń: B4) charakter werbalny jęz. fr. *vs* charakter nominalny jęz. pol., B5) osłabienie ładunku znaczeniowego leksemów języka francuskiego oraz B6) konstrukcje bezokolicznikowe w zdaniach podrzędnie złożonych.

W proponowanej metodzie kilka rzeczy zasługuje na szczególną uwagę. Pierwsza dotyczy kwestii dopuszczalności i/lub poprawności przetłumaczonych zdań. Aby to ocenić posługujemy się wyłącznie symbolami ☺ vs ☹, bowiem za chybione przyjąć możemy również zdania niepoprawne. Symbolem ☹ oznaczamy więc zarówno zdania niepoprawne (agramatyczne i asemantyczne), choć zrozumiałe, jak i zdania poprawne, ale niezgodne z intencją mówiącego (zarówno pod względem treści jak i efektów stylistycznych, pragmatycznych lub innych)[3]. Kryterium stosowności budowanych zdań wyznaczone jest stopniem ich skonwencjonalizowania. I tak, na przykład w zbiorze zdań (zob. B6):

1) ☹*Wydawało mi się zauważyć go wychodzącego*
2) ☺*Il me semble l'avoir vu partir*
1) ☹*Il me semble que j'ai vu comme il partait*
2) ☺*Wydaje mi się, że widziałem jak wychodził*
1) ☹*Myślę dać radę to zrobić*
2) ☺*Je pense pouvoir le faire*
1) ☹*Je pense que je peux le faire*
2) ☺*Myślę, że uda mi się to zrobić*

mimo, iż przykłady z pierwszej kolumny należy uznać za poprawne, to uznać je należy również za mniej skonwencjonalizowane, a jeśli przyjąć, że celem nadawcy było wyrazić swą myśl w formie konwencjonalnej, to uznać je należy wówczas za niezgodne z jego intencją, a więc chybione. Jeśli ponadto mogą być one uznane za dopuszczalne, to z uwagi na swą niekonwencjonalność przyjmowane będą jako

[3] Oczywiście każdą wypowiedź, którą „da się" zrozumieć możemy uznać za wystarczającą. Tak też się przyjmuje w metodach nastawionych na „komunikację". Jeśli jednak dopuszczalne jest stosowanie takich form wypowiedzi np. przez turystę, pytającego o bankomat, to taki stan rzeczy uznać należy za niedopuszczalny w przypadku studentów neofilologii, którzy winni władać językiem poprawnie, zrozumiale oraz tak, aby to, co mówią zostało zrozumiane zgodnie z intencją mówiącego.

formy profilujące pewne szczególne aspekty wydarzenia względem form „nienacechowanych", skonwencjonalizowanych, a których wyprofilowanie nie było zamierzeniem mówiącego (zob. np.: *c o m m e il partait*). Dlatego też na zajęciach robię rzecz prostą, choć kontrowersyjną: przyjmuję za zdania chybione (☹), a dokładniej: za niedopuszczalne na zajęciach, zdania dopuszczalne, czy wręcz poprawne, właśnie dlatego, że są niezgodne z opracowanym „wspólnie" algorytmem ich tworzenia (np.: ☹*Sans égard au temps* ← *Bez względu na pogodę* → ☺*Quel que soit le temps*; zob. też inne przykłady w artykule). „Niedopuszczanie" zdań „dopuszczalnych" jest tylko pozornie ograniczaniem kreatywności językowej. Nadmierne dopuszczanie zdań niekonwencjonalnych powodować bowiem może, że uczeń nie będzie miał świadomości konwencji języka obcego. Słuszniejszym wydaje się więc przyjąć takie właśnie rozwiązanie, wyraźnie przy tym tłumacząc uczniom jego zasady, niż wszelką niekonwencjonalność uznawać, zgodnie zresztą z prawdą, za dopuszczalną, ale narażając się na ryzyko nie wyczuwania niekonwencjonalności.

Pojawia się pytanie o instancję oceniającą stosowność wypowiedzi (zob. Wille 2002). Zdania niegramatyczne i asemantyczne w miarę możliwości Francuz nam poprawi, ale czy poprawi nam zdania chybione pod względem intencji? Stąd kolejne pytanie: czy lepiej przedstawić intencję nauczycielowi polskiemu, żeby ją przetłumaczyć, ryzykując, że, jako Polak, nie odda jej poprawnie, czy też wytłumaczyć ją Francuzowi ryzykując, że, jako Francuz, jej nie zrozumie tak, jak byśmy chcieli. Pozostawiając te pytania bez odpowiedzi, zwracamy uwagę na fakt, że nadrzędnym celem tej metody jest nie tyle dawać rozwiązania, ile wyczulić ucznia na problem i wyposażyć go w narzędzia samodzielnego poszukiwania jego rozwiązania. Świadomy problemu konwencji języka, będzie on pytać na przykład: czy tak s i ę mówi, świadomy problemu różnic w treściach konceptualizowanych i profilowanych przez formy skonwencjonalizowane w jednym i drugim języku, będzie pytać: co dana forma znaczy.

Następna kwestia dotyczy sposobu przekazywania oraz wykorzystania pozyskiwanej wiedzy o języku. Mówiliśmy już, że chodzi tutaj o nauczanie językoznawstwa pod kątem jego zastosowania do nauki języka. Wiedza ta ma wyczulić na przyczyny błędów i problemów, a jej przekazywanie powinno być proste i dostosowane do potrzeb ucznia, który na wiedzę językoznawczą nie jest bezpośrednio zorientowany. Dlatego też każdy z nowo poznanych algorytmów powinien być ilustrowany czytelnymi przykładami, w których winniśmy dążyć do tego, by uczeń odczuł czasem daleko idące rozbieżności między językiem francuskim i polskim. Ujmując rzecz z perspektywy onomazjologicznej, uczulić ma ona na złe przyzwyczajenia do postrzegania rzeczywistości kategoriami swojego języka i dążenia do jej konceptualizowania, na przykład według kategorii gramatycznych, do używania których przyzwyczaił nas język rodzimy (zob. B4):

1) ☺*Oddanie tej przysługi sprawiło mi przyjemność* 2) ☹*Le rendement de ce service m'a fait plaisir*
1) ☺*Ça m'a fait plaisir de t'avoir rendu ce service* 2) ☹*Sprawiło mi przyjemność oddać ci tę przysługę*

Ujmując rzecz z perspektywy semazjologicznej, odzwyczaić ma od konceptualizowania tych kategorii na sposób swojego języka; na przykład od przypisywania leksemom francuskim dużo silniejszego ładunku znaczeniowego leksemów polskich (zob. B5):

J'ai oublié de me réveiller	vs	*Zapomniałem* (☹) *się obudzić*
Zaspałem vs		*J'ai trop longtemps* (☹brak cechy /niecelowości/) *dormi*
J'ai bien dormi	vs	*Dobrze* (☹) *spałem*
Wyspałem się	vs	*J'ai* (☹brak cechy /wypoczęcia/, /braku potrzeby snu/) *dormi*

Pozyskana wiedza lingwistyczna ma więc uzmysłowić nie tylko reguły tworzenia struktur powierzchniowych, ale i konceptualizowane i/lub profilowane przez nie struktury głębokie. Umiejętnemu i samodzielnemu wykorzystaniu tej wiedzy służy natomiast ostatnie z proponowanych ćwiczeń, w którym uczniowie wyszukują zdania z tekstów francuskich o specyficznej („nie-polskiej") dla tego języka strukturze, a po ich opracowaniu przedstawiają je na zajęciach[4]. Chodzi tu o to, by uczeń nie przechodził koło nich obojętnie, jak czyni to często uczeń przeciętny[5], a także, by wyrobić w nim odruch dostrzegania takich zdań, po to, by z czasem już samodzielnie i coraz sprawniej analizował nie tylko reguły ich budowania, ale i kryjące się za nimi koncepty, profile i stopień ich skonwencjonalizowania zob. Trocmé-Fabre 1994: 243).

4. Tłumaczmy język i o języku

Proponowana wyżej metoda opiera się więc na tłumaczeniu języka w podwójnym sensie: po pierwsze na tłumaczeniu z języka na język, po drugie na tłumaczeniu „o języku" i jak każda metoda tłumaczeniowa może być przez wielu krytykowana. Ale czy słusznie? Wiemy przecież, że w dwujęzyczności podporządkowanej etap interferowania struktur języka rodzimego na obcy (*Full transfer hypothesis*, Shwartz i Sprouse 1996) trwa, z mniejszą lub większą siłą, wcale długo. Zamiast więc walczyć z językiem rodzimym poprzez usuwanie go z pro-

[4] Ostatnio znaleziony i przeanalizowany przez studentów przykład to:
Ce n'est pas parce que x que y ... $\xrightarrow{\text{SG1: /przyczyna/} \neq \text{SG2: /znaczenie/}}$ *To, że x nie znaczy, że y*, np.: ☺*To, że jesteś bogaty nie znaczy, że możesz mieć w życiu wszystko (→* ☹*Le fait que tu sois riche ne signifie pas que tu peux tout avoir dans la vie) →* ☺*Ce n'est pas parce que tu es riche que tu peux tout avoir dans la vie (→* ☹*To nie dlatego, że jesteś bogaty, możesz mieć wszystko w życiu).*

[5] Posłużyć się można metaforą turysty i archeologa, gdzie pierwszy przechodzi koło piramid w Egipcie obojętnie, podczas gdy drugi nie tylko zapamiętuje więcej, ale i odkrywa to, czego pierwszy nie zauważył.

cesu nauczania języka obcego, czemu się nim nie posłużyć; zaś żeby uniknąć błędów, które wynikają z nieświadomego wpływu tego języka, trzeba tę właśnie świadomość nadać. Poza tym metody unikające języka rodzimego mają też swoje wady. Rygorystyczne odwoływanie się wyłącznie do języka obcego każe wierzyć w samodzielną umiejętność wyłapywania konstrukcji typowych dla tego języka i umiejętność budowania poprawnych reguł ich użycia z wyczuciem ich struktur konceptualnych (zob. Larson 2002: 163). Już zwykła praktyka nauczycielska dowodzi, że tak niestety nie jest. Uczeń nastawia się na rozumienie tekstu, a nie na kolekcjonowanie struktur „nietypowych" i analizę ich profilu, a samorodnie tworzone reguły są w dużej ilości przypadków błędne. Zresztą nawet i uczenie tych reguł tylko w języku obcym jest zapominane, bo tak do końca nie wiadomo, co dane reguły budują, a wykonane na ich podstawie zdania znaczą. To właśnie brak tej konfrontacji z językiem rodzimym powoduje, że tak naprawdę uczniowie pewnych fragmentów kompetencji języka obcego nie przyswajają i choć testy rozwiązują poprawnie, to później te testy popadają w zapomnienie, a ćwiczonymi na nich strukturami się nie posługują[6]. Dlatego też odwoływanie się do języka rodzimego na lekcjach języka obcego nie jest czymś z góry złym. Należy też zauważyć, że im bardziej przekształcenia $SP_{jpl} \rightarrow SP_{jfr}$ wykonywane są mechanicznie, tym bardziej uczniowie zapominają o SP języka polskiego, po to, by z czasem budować zdania francuskie już arefleksyjnie, bez świadomości tego przekształcenia. Nie oznacza to wcale, że nasza mowa stanie się wolna od błędów. Wiele z nich może bowiem wynikać już nie z interferencji rozumianej w sensie kalkowania lub transferu negatywnego (zob. Richards 1974). Nie oznacza to jednak, że proponowana tutaj metoda traci swą rację bytu. Wszystkie przecież błędy będą wynikać z niepełnej świadomości struktur konceptualnych, kryjących się za powierzchnią zdań, czy też z nieświadomego dążenia do wyrażania struktur polskiej rzeczywistości językowej. A w nabywaniu świadomości tych struktur konfrontacja „naszego" języka obcego (tzw. języka pośredniego) z naszym językiem rodzimym z pomocą wiedzy językoznawczej może być tylko pomocna[7]. W metodzie tej nie

[6] Na potwierdzenie czego niech będzie prosty fakt, że ćwiczenia na koncesję typu:
Nous ferons cette promenade. Peu importe le temps qu'il fera
Quel que soit *le temps, nous ferons cette promenade (Nouveau sans frontières 4, s.83)*
Si / Aussi *doué* qu'il *soit, on ne peut pas l'engager s'il n'a pas les yeux bleus! (Espace 3, s.53)* znajdują się w każdej metodzie FLE i przerabiane są na pierwszym roku studiów, a na czwartym roku, na którym stosuję ćwiczenia tłumaczeniowe o tych konstrukcjach nie pamiętają; a utrwalają im się one po językoznawczej konfrontacji z językiem polskim.

[7] Przyznają to z resztą sami dydaktycy: „dydaktyka języków obcych winna uzyskiwać interesujący ją materiał poprzez analizę konfrontatywną systemu wyjściowego, języka pośredniego i docelowego" (Szulc 1994: 101); co nie oznacza nic innego, jak porównywanie wypowiedzi francuskich dokonanych przez Polaka ze strukturą konceptualną ich odpowiedników polskich oraz popraw(io)nym sposobem jej wyrażania w języku francuskim.

chodzi jednak wyłącznie o wykorzystanie wiedzy o języku, ale i o nauczanie tej wiedzy, bo tak jak nauczać z w i e d z ą o języku daje pewność nauczania języka poprawnego, tak nauczanie w i e d z y o języku daje możliwość nauki języka poprawnego w sposób całkowicie samodzielny.

5. Uczmy się sami, ale poprawnie

W opracowanych do dzisiaj dziesiątkach już metod nauczania języka obcego pojawiają się zawsze te same pytania: czy uczyć wyłącznie w języku docelowym, najlepiej przez rodzimego użytkownika języka, czy też odwoływać się do języka polskiego, co wymaga nauczyciela dwujęzycznego; czy uczyć wyłącznie poprzez stosowanie ćwiczeń w strukturze powierzchniowej języka obcego, czy też odwoływać się do tłumaczenia jego „gramatyki"? Polemika wokół tych kwestii jest dobrze znana, a odpowiedzi na te pytania nie da się udzielić w sposób jednoznaczny. Każda metoda ma swoje plusy i minusy, a wybór rozwiązania zależy od celów nauczania i potrzeb adresata. Prezentowane tutaj ćwiczenia adresowane są do studentów filologii romańskich, zaś specyfika metody, w którą ćwiczenia te się wpisują polega na nauce języka (obcego) poprzez naukę o języku (jako takim); zdobywana w ten sposób wiedza językoznawcza dać ma z kolei możliwość samodzielnego pozyskiwania rzeczywistej kompetencji języka obcego. Wychodzimy bowiem z założenia, że aby uczeń uczył się sam kompetencji właściwej, należy go wyposażyć w odpowiednie narzędzia analizy języka, umożliwiające jego rzeczywiste zrozumienie. Zwiększa to jego szanse na to, by nie przyswajał on kompetencji błędnej, na co zawsze będzie narażony ktoś, kto będzie uczyć się języka obcego bez żadnej świadomości języko(zna)w(cz)ej.

Bibliografia:

Bartmiński J. – R. Tokarski (red.)
1998 Profilowanie w języku i tekście. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Kacprzak, A. (red.)
2002 Points communs: Linguistique, traductologie, glottodidactique. Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
Larsson Ringqvist, E.
2002 „Caractéristiques de l'interrogation chez les apprenants suédois de français langue seconde, w: A. Kacprzak (red.), 156-164.
Pisarska, A. – T. Tomaszkiewicz
1996 Współczesne tendencje przekładoznawcze. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Richards, J. C. (red.)
1974 Error analysis. Perspectives on second language acquisition. London: Longman.
Shwartz, B. D. – R. A. Sprouse
1996 „L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model", Second Language Research 12: 40-72.

Szulc, A.
1994 Słownik dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnoictwo Naukowe PWN.
Tokarski, R.
1998 „Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania", w: J. Bartmiński – R. Tokarski (red.), 35-52.
Tomaszkiewicz, T.
2002 „Traductions conversationnelles: une méthodologie d'analyse et ses perspectives", w: A. Kacprzak (red.), 285-296.
Trocmé-Fabre, H.
1994 J'apprends, donc je suis. Paris: Les Editions d'Organisation
Wille L.,
2002 „Le statut de la faute en glottodidactique et en traductologie", w: A. Kacprzak (red.), 330-337.

Urszula Paprocka-Piotrowska
Instytut Filologii Romańskiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Autonomizacja studentów neofilologów przez autentyfikację zadań językowych na przykładzie tłumaczenia

1. Kontekst dydaktyczny a autentyczna sytuacja komunikacyjna

W roku 1979 w artykule *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones*, Anne Trévise (1979) podkreśliła dobitnie specyficzny charakter procesu nauczania/uczenia się w klasie językowej, zwracając zasadniczo uwagę na nienaturalność kontekstu dydaktycznego, który stara się symulować autentyczne sytuacje komunikacji językowej. Zdecydowane stanowisko Trévise nie wyklucza możliwości nauczenia się języka obcego poza środowiskiem naturalnym (w szkole, na uniwersytecie), a jedynie postuluje zwrócenie baczniejszej uwagi na zmienne, które pojawiają się w procesie nauczania/uczenia się w środowisku zinstytucjonalizowanym oraz na konsekwencje jakie niesie ze sobą ten typ akwizycji języka obcego.

Podstawowym problemem poruszanym przez Trévise jest kwestia podwójnego wypowiedzenia/podwójnego adresata wypowiedzi uczącego się: jest nim bowiem na pozór partner sytuacji komunikacyjnej, najczęściej fikcyjny reprezentowany przez innego uczącego się odgrywającego pewną rolę, a w rzeczywistości – instytucja uosabiana przez nauczyciela, który sankcjonuje poprawność konstruowanej wypowiedzi. Sytuację tę, sama Trévise streszcza tak:

> Il y a double énonciation et double repérage et il y a le fait que dans l'institution on pratique et on teste l'aptitude à la paraphrase, et donc une activité métalinguistique où l'importance est accordée à la forme autant si ce n'est plus qu'à l'activité de signification, et où on prend la langue comme objet sur lequel on applique des opérations. (Trévise 1979: 45)[1].

[1] *Istnieje więc podwójne wypowiedzenie i podwójny system odniesień a ponadto faktem jest, że instytucja stawia na praktykę i testowanie zdolności parafrazowania, ta ostatnia jest z kolei*

Idąc zaś za Culiolim (Culioli 1976, 1979, cytowany przez Trévise 1979) *znaczenie (activité de signification*) jest tu problemem centralnym; chodzi mianowicie o kompleksowe relacje między poszczególnymi wypowiedzeniami, sytuacją komunikacyjną, sensem oraz systemem odniesień do modalności, czasu, aspektu, itd. Komunikacja musi więc opierać się na dopasowaniu (mniej lub bardziej udanym) wszystkich tych elementów, symulacja zaś (w sensie dydaktycznym) wprowadza dodatkowy system punktów odniesienia: rzeczywistą sytuacją wypowiedzenia pozostaje bowiem sala lekcyjna, a interakcja odbywa się najczęściej pomiędzy uczącym i uczonym powiązanych złożonym systemem relacji instytucjonalnych (oceniający/oceniany), społecznych, itd. Każda symulacja, nawet najlepiej przygotowana, zakłada więc wzajemne nakładanie się dwóch systemów odniesień – kontekstu wypowiedzenia wymaganego przez realizowane zadanie językowe oraz kontekstu dydaktycznego – i prowadzi nieuchronnie do skomplikowania sytuacji komunikacyjnej.

O zbliżenie sytuacji w klasie do naturalnej sytuacji komunikacyjnej postuluje też Komorowska podkreślając, że porozumiewanie się w czasie zajęć z języka obcego nie przebiega wcale w sposób typowy dla codziennej komunikacji. Co więcej, „Sytuację komunikacyjną w klasie charakteryzują pewne specyficzne cechy stosunkowo rzadko pojawiające się w sytuacjach dnia codziennego" (Komorowska 2001: 57). Wymienić tu można choćby nierówność uprawnień, władzę komunikacyjną prowadzącego zajęcia, brak zróżnicowania stylu w zależności od sytuacji i osoby rozmówcy czy dobór osób inicjujących komunikację.

Stąd też, centralną ideą naszej refleksji, będzie konieczność autentyfikacji zadań językowych realizowanych przez uczących się, jako skutecznego sposobu rozwijania indywidualnej kompetencji językowej studentów neofilologów na poziomie zaawansowanym. Z powodów formalnych (ograniczona długość tekstu) dyskutowane tu propozycje dotyczyć będą przykładowo jednej tylko kompetencji: przekładu specjalistycznego i pracy z grupą studentów noefilologów, czyli uczących się języka obcego na poziomie zaawansowanym.

2. Tłumaczenie a osobista kompetencja komunikacyjna

Od czasów metody gramatyczno-tłumaczeniowej (XIX wiek), a w zasadzie już dużo wcześniej, bo od momentu, gdy zaczęto nauczać łaciny i greki jako języków obcych (od VII wieku, por. Germain (2001)), tłumaczenie z języka obcego i na język obcy stało się klasycznym ćwiczeniem uważanym za dogodny instrument zdobywania nie tylko kompetencji językowej, ale także ogólnej sprawności

---

aktywnością metajęzykową, która większą wagę przywiązuje do formy niż do samego znaczenia, a język traktowany jest zaś jak przedmiot, na którym dokonuje się pewnych operacji (tłumaczenie autorki).

umysłu. Obecnie w programach wszystkich studiów neofilologicznych ćwiczenia z przekładu stanowią integralną część obowiązkowego kształcenia językowego[2], a wobec zmieniających się warunków socjo-ekonomicznych liczne neofilologie proponują swoim studentom fakultatywne opcje traduktologiczne. Nabycie kompetencji tłumacza pomóc ma bowiem przyszłym absolwentom lepiej odnaleźć się na istniejącym rynku pracy i jak najszybciej zacząć wykorzystywać nabyte umiejętności. W ten sposób dotykamy jednego z podstawowych problemów dzisiejszego kształcenia językowego, zwłaszcza na poziomie zaawansowanym, które stawia sobie za cel nie ograniczać się jedynie i tylko do wypracowania u studenta indywidualnej kompetencji językowej, a stara się o wykreowanie w nim postawy życiowej, która pozwoli mu przejąć na siebie ciężar autonomicznego uczenia się języka oraz podejmowania decyzji dotyczących jego osobistego stosunku do języka i kultury, którą poznaje (por. Wilczyńska 2002: 54). Inaczej rzecz ujmując chodzi o połączenie celów instytucji (kształcenie akademickie) z celami rozwoju osobistego (plany samorealizacji) w sposób najbardziej korzystny dla uczącego się podmiotu.

3. Kontrakt dydaktyczny a warunki powstawania wypowiedzi

Założyć więc można, że skomplikowany mentalnie mechanizm przekładu, będący przejściem od zrozumienia początkowej myśli autora tekstu oryginalnego poprzez jego interpretację aż do jej wyrażenia w docelowym języku tłumaczenia (Durieux 1998: 21) dodatkowo utrudniony jest sytuacją dydaktyczną wprowadzającą podwójny system odniesień, w którym adresat tłumaczenia pozostaje potencjalny (wirtualny czytelnik, odbiorca komunikatu) a rolę jego przejmuje tylko częściowo (najczęściej w sytuacji kontroli) nauczyciel języka odpowiedzialny za ten typ zajęć. Warunkiem zaś *sine qua non* powstania spójnej typologicznie wypowiedzi (Bronckart 1994) jest jasne określenie jej adresata, to znaczy tego, dla kogo wypowiedź naprawdę jest konstruowana.

Kontrakt dydaktyczny (Py 1989[3]), który łączy każdego uczącego się z osobą jego nauczyciela jasno określa funkcję i rolę każdego z nich: nauczyciel „uczy

---

[2] Minima programowe MENiS precyzują (...) *absolwent jest specjalistą w zakresie praktycznej znajomości języka (...). Przygotowanie filologa pozwala na zdobycie dodatkowych kwalifikacji, umożliwiających wykonywanie zawodu nauczyciela, tłumacza* (podkreślenie autora), *wydawcy organizatora i propagatora kultury danego obszaru językowego itp.* „Standardy nauczania dla kierunku studiów: filologia. Studia Magisterskie", w: Rozporządzenie MENiS z dnia 18.04.02/Dz. U. 116.02.7445, załącznik Nr 17.

[3] Py (1989: 88) precyzuje: (…) *lorsque la forme des énoncés devient une fin en soi, la situation acquiert le trait <didactisation>. Cela signifie que les interlocuteurs se sont mis d'accord sur l'existence d'une double tâche : tout en communiquant, le natif doit « enseigner » la langue et l'apprenant doit l' « apprendre » : il y a contrat didactique.* (gdy forma wypowiedzenia staje się celem

języka", a uczący się ma się „go uczyć". Zastosowanie tej trywialnej w swojej oczywistości zasady pozwala zasadniczo uniknąć problemu podwójnego wypowiedzenia, a jasne określenie tego, kto jest rzeczywistym odbiorcą redagowanej wypowiedzi, pozwala wyeliminować kwestię podwójnego adresata. Tak więc w wypadku pracy z grupą studentów chodzi o bardzo precyzyjne określenie zasad pracy oraz stawianych wymagań będących *expresis verbis* wymaganiami prowadzącego zajęcia, który to jest jednocześnie ostatecznym odbiorcą i adresatem przygotowanego tłumaczenia. Innymi słowy, w ramach kontraktu dydaktycznego nauczyciel języka może zająć pozycję *zleceniodawcy*, z którym *przed* rozpoczęciem pracy *wykonawca* (uczący się) negocjuje warunki kontraktu szukając odpowiedzi na pytania (między innymi): *co zrobić? jak? na kiedy? za ile?* Zleceniodawca i zleceniobiorca razem opracowują w ten sposób warunki umowy, która tak jak i w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, obowiązywać ich będzie przez określony czas (do następnych zajęć, w czasie semestru, przez cały rok akademicki, etc.).

I tak w wypadku tłumaczenia na pytanie *co zrobić?* (w domyśle – *z tym tekstem*) może oczywiście odpowiedzieć *dokonać przekładu*, tym nie mniej warto kontrakt rozbić na kolejne etapy. Wymagać więc można przykładowo wyszukania w tekście zupełnie nieznanych jednostek leksykalnych i próby oceny stopnia zrozumienia tekstu; zapoznania się z tekstem i odnalezienia tekstu o podobnej tematyce w języku obcym/ojczystym; konsultacji ze specjalistą z dziedziny, której tekst dotyczy i rozmowy na temat podstawowych zagadnień w nim poruszanych; odnalezienia w tekście słownictwa technicznego i sprawdzenie jego obcojęzycznych/polskich ekwiwalentów; wreszcie przygotowania własnej wersji językowej tekstu oryginalnego. W ten sposób sugerując *co zrobić* wskazujemy jasno na poszczególne etapy pracy w tłumaczeniu zawodowym, wyjaśniając zresztą, że przekład sensu largo nie musi być li tylko redakcją tekstu w innym kodzie językowym, a pozostawać może na poziomie na przykład pracy terminologicznej (budowanie dwujęzycznych list terminów technicznych, tworzenie terminologii specjalistycznych, uzupełnienie fiszek terminologicznych i inne) czy tak zwanego tłumaczenia zbanalizowanego (*traduction banalisée* = przekazanie informacji zawartej w tekście bez ostatecznej redakcji stylistycznej, Gouadec 1996).

Pytanie *jak?* dotyczyć może zarówno samej formy pracy nad tekstem (samodzielnie/w grupie/w parach, na zajęciach/w ramach pracy domowej), jak i formy, w jakiej praca ma być oddana (w całości/kolejno we fragmentach, w wersji manuskryptu/wydruku komputerowego, przesłana drogą elektroniczną/złożona na dyskietce, etc.).

---

samym w sobie, sytuacja nabiera cech <dydaktyczności>. Oznacza to, że dla interlokutorów stało się jasnym, że zadanie jakie wykonują jest podwójne: w procesie komunikacji rodzimy użytkownik języka ma «uczyć języka» a uczący się ma się «go uczyć»: zawiązuje się więc kontrakt dydaktyczny).

Bardzo ważny problem terminów określa odpowiedź na pytanie *na kiedy?* Tu również zasadniczo odpowiedzieć można *na kiedy* poszczególne etapy pracy oraz *na kiedy* całość wykonanego zadania. Ustalenie rozsądnego *kalendarza prac* ma bowiem kapitalne znaczenie nie tylko dla jakości przygotowywanego tłumaczenia, ale dla całej propedeutyki pracy tłumacza. W wypadku długich tekstów bądź bardzo obszernych dokumentów do analizy sugerowane jest wręcz prowadzenie dziennika prac, w którym odnotowuje się kolejne etapy i kolejne wersje tekstu wraz z komentarzem, informacje dotyczące konsultowanych źródeł i specjalistów, osoby odpowiedzialne za koleje zadania oraz stopień ich realizacji, etc.

W końcu, pytanie o cenę – *za ile?* – jest niezwykle istotnym punktem każdych negocjacji, dydaktycznych również. W warunkach akademickich zleceniodawca-nauczyciel wystawiając ocenę dokonuje ewaluacji wykonanej pracy, inaczej rzecz ujmując *płaci* zleceniobiorcy-studentowi *za wykonane zadanie*. Określając bardzo jasno własne kryteria oceny nauczyciel ustala za co zapłaci dużo, za co mniej, a czego jako klient nie przyjmnie. Te zasadnicze warunki kontraktu warto również ująć w kilka krótkich punktów i podać do wiadomości *zleceniobiorców* przed rozpoczęciem pracy nad tekstem. W negocjacjach ceny warto zwrócić szczególną uwagę na sytuacje dyskryminujące przyjęcie wykonanego dzieła jak na przykład: znaczne opóźnienie w pracy nie wynikające z przyczyn obiektywnych, braki i opuszczenia w tekście, rażące błędy w tłumaczeniu sensu (tzw. *contre-sens*). Biorąc pod uwagę autentyczną sytuację pracy z tekstem w warunkach akademickich, należy uczulić uczących się na warunki kontraktu uściślając, że ocena (końcowa czy cząstkowa) to nie jedynie wymóg instytucji a forma płatności za dzieło ujęta w umowie.

Aby uautentycznić jeszcze bardziej komunikację nauczyciel-student proponujemy także by uwypuklić w kontrakcie możliwość negocjacji. Wspólne ustalenie warunków pracy (kalendarz, forma, kryteria oceny) i zredagowanie punktów umowy maksymalnie zbliżają sytuację o mocnym zabarwieniu dydaktycznym (w warunkach akademickich również) do autentycznej sytuacji umowy o dzieło/umowy zlecenia, na podstawie której odbywa się dziś zresztą ogromna część zlecanych tłumaczeń i z którą studenci-zleceniobiorcy zetkną się z pewnością w samodzielnym życiu zawodowym.

4. Autentyczne zadania językowe; propozycje dydaktyczne

Inną formą autentyfikacji sytuacji komunikacyjnej w warunkach pracy z tekstem jest wykonywanie autentycznych zadań językowych, to jest takich, których rzeczywistym odbiorcą jest osoba nie związana kontraktem dydaktycznym z żadną ze stron, ani z nauczycielem ani z uczącycm się. Chodzi mianowicie o wykonywanie krótkich prac tłumaczeniowych na potrzeby np. instytucji zwiazanych z uniwersytetem (fundacje, stowarzyszenia) oraz jego agend (dział współpracy

z zagranicą, biuro promocji), partnerów uczelni (krajowych, zagranicznych) oraz innych klientów (biura informacji turystycznej, urzędy miasta, restauracje, hotele, itd.). Mało kto bowiem odmawia, gdy zaproponujemy, że bezpłatnie, jedynie w ramach pracy ze studentami, dokonamy tłumaczenia materiałów reklamowych czy promocyjnych, planów zajęć, notek informacyjnych czy też kart dań, informacji dla gości hotelowych itp.

Uzyskanie możliwości współpracy z klientem spoza kontekstu dydaktycznego pociąga za sobą bezwzględnie konieczność współpracy uczącego ze zleceniodawcą, tym nie mniej część tej współpracy może odbyć się już w ramach konsultacji samych studentów z osobą zainteresowaną. Dodatkowym atutem w takiej sytuacji (oczywiście, gdy zadanie powiedzie się) jest gratyfikacja studentów-zleceniobiorców np. przez umieszczenie ich nazwisk jako autorów tłumaczenia. Ostatecznym jednak i najważniejszym celem tak zorganizowanej pracy jest doprowadzenie do zupełnie już autentycznej sytuacji: zleceniodawca-zleceniobiorca oraz ograniczenie roli uczącego do funkcji pośrednika (a i to nie zawsze) pomiędzy stronami. Doświadczenie uczy nas, że studenci pracują z o wiele większym zaangażowaniem wiedząc, że ich praca jest odpowiedzią na autentyczne zapotrzebowanie komunikacyjne.

W świetle wcześniejszych refleksji, nie bez znaczenia pozostaje fakt, że w trójkącie: klient/zleceniodawca >> student/zleceniobiorca >> nauczyciel języka, uczący odgrywa już jedynie swoją własną – dydaktyczną – rolę kontrolując językową stonę wykonywanej pracy i dbając o jej poprawność.

Tłumaczenie na autentyczne potrzeby konkretnej sytuacji komunikacyjnej wprowadza też kolejny wymiar, o którym trudno nie wspomnieć snując refleksje o nauczaniu języków obcych, chodzi o wymiar transkulturowy wykonywanych zadań językowych. Weźmy dla przykładu tłumaczenie kart dań, nie chodzi przecież jedynie o podanie dokładnych ekwiwalentów leksykalnych wymienionych potraw, co zresztą z reguły jest najczęściej niemożliwe (cf. *bigos, pierogi, barszcz, szarlotka, vol-au-vent, pot-au-feu, chateaubraind, pudding, sushi*...), a o bardzo krótkie i jednocześnie ścisłe wyjaśnienie czym jest dana potrawa posługując się najczęściej w tym celu systemem odniesień kultury związanej z językiem, który będzie językiem tłumaczenia.

Odchodzimy więc stanowczo od sytuacji czysto dydaktycznej, gdzie forma jest celem sama w sobie; w sytuacji autentycznego tłumaczenia na potrzeby innych, zasadniczym celem staje się bowiem treść i sposób jej przekazania konkretnemu odbiorcy.

Konkludując, w propozycjach naszych chodzi o to, by sytuacja dydaktyczna rzeczywiście służyła rozwojowi kompetencji komunikacyjnej uczących się. Sugerujemy zatem by kontrakt dydaktyczny upodobnić w zasadzie do realnego kontraktu zawodowego, w którym role i zadania każdej ze stron oraz warunki pracy

określone są jasno i precyzyjnie. Przekład, a w zasadzie ćwiczenia z przekładu (zarówno z języka ojczystego na obcy jak i z języka obcego na język ojczysty) prowadzone w ramach zajęć z języka obcego na poziomie zaawansowanym – studia neofilologiczne – pozwala na takie przystosowanie.

Wyeliminowanie podwójnego systemu odniesień zasadniczo upraszcza samą sytuację dydaktyczną określając jasno właściwego adresata tworzonej wypowiedzi. Wprowadzenie zaś do kontekstu dydaktycznego osoby trzeciej (klient – konkretny odbiorca wykonywanego zadania) skutecznie przesuwa punkt ciężkości z samej tylko formy (poprawność) na treść przekazywanej informacji (jakość, dopasowanie do sytuacji komunikacyjnej i do odbiorcy). Autentyczne zadanie językowe – tu: tłumaczenie – niesie w sobie również ważny czynnik motywujący: uzmysławia ono bowiem uczącemu się jego rolę w przekazywaniu informacji tym, dla których treść komunikatu w języku obcycm jest zupełnie niedostępna.

Bibliografia:

Bronckart, J. P.
1994 Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Culioli, A.
1976 Transcription: séminaire de D.E.A. S.L., Université de Paris VII.
1979 „Why teach how to learn to teach what is best left untaught?, Cahiers Charles V 1.

Germain, C.
2001 Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International.

Gouadec, D.
1996 Programme International 96. Cursus type de formation. Centre de Formation de traducteurs, terminologues et rédacteurs. Université de Rennes 2 [Unpublished MS].

Komorowska, H.
2002 Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Py, B.
1989 «L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", DRLAV 41: 83-100.

MENIS, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
2002 Rozporządzenie z dnia 18.04.02 / Dz. U. 116.02.7445, załącznik Nr 17. „Standardy nauczania dla kierunku studiów: filologia. Studia Magisterskie".

Trévise, A.
1979 «Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones", Encrages Numéro Spécial de Linguistique Appliquée: 44-52.

Wilczyńska, W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cezary Michoński
Instytut Języków Obcych, PWSZ Biała Podlaska

Autonomiczność w nauczaniu kultury anglosaskiej w NKJO oraz PWSZ w Białej Podlaskiej

Czy można narzucić studentom filologii obcej część ich językowej i kulturowej tożsamości? Czy można wymagać od wszystkich studentów filologii angielskiej i pokrewnych jej studiów licencjackich, aby brzmieli jak rodowici użytkownicy języka angielskiego (*native speakers*)? Czy można wreszcie zmusić dużą, prawdopodobnie nawet większą, część tych studentów, żeby pozbyła się wszelakich amerykanizmów fonetycznych, leksykalnych i składniowych, nawet jeśli w coraz większym stopniu to kultura amerykańska, a nie brytyjska, kształtuje ich upodobania, zainteresowania i preferencje?

Mogłoby się wydawać, że odpowiedź na te pytania jest oczywista, lecz codzienna praktyka dydaktyczna w wielu ośrodkach akademickich w Polsce zdaje się nie brać jej pod uwagę.

Przede wszystkim panuje pogląd, że przyszli nauczyciele języka angielskiego powinni mówić bez obcego akcentu, jako że będą sami modelami wymowy dla swoich uczniów. Według Harmera (1991: 22) opanowanie doskonałej wymowy może być celem nierealistycznym czy nawet niewłaściwym i w pewnym stopniu leży w gestii studenta, gdyż niektórzy obcokrajowcy mogą po prostu nie chcieć brzmieć jak native speakers. Tezę tę możemy dodatkowo poprzeć argumentem, że absolutna perfekcja wymowy tak naprawdę niezbędna jest tylko w jednym przypadku – gdy szkolimy szpiegów, którzy pod żadnym pozorem nie mogą zdradzić swej językowej i kulturowej tożsamości.

Chociaż według Daviesa (2003: 851-852) w Wielkiej Brytanii „standardowa angielszczyzna wyszła z mody", dialekty regionalne wróciły do łask już w połowie lat sześćdziesiątych oraz „uznano, że niechlujnej wymowy nie należy poprawiać", wszyscy polscy studenci języka angielskiego muszą zaliczyć kurs wymowy

(nazywany m. in. *Activities in the Language Laboratory*, *Practical Phonetics* czy praca z taśmą), na którym w większości przypadków obowiązującym modelem jest sztuczny akcent brytyjski, zwany „nabytą wymową" (RP)[1]. Niekiedy dochodzi do takich paradoksów jak nauczanie wymowy brytyjskiej na amerykanistyce, choć przecież kultura danego kraju jest nierozerwalnie związana z jego językiem, a język to nie tylko składnia, leksyka i ortografia, lecz również (a czasami w przypadku angielskiego przede wszystkim) fonetyka. Na przeciwnym biegunie można by umieścić podejście do wymowy angielskiej w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie każdy student może mówić inaczej, pod warunkiem że jego angielszczyzna jest oparta na dowolnie wybranej, autentycznej odmianie lokalnej języka angielskiego. Teoretycznie więc w jednej grupie studenckiej można spotkać studentów mówiących po amerykańsku, australijsku, kanadyjsku, szkocku, irlandzku czy nawet w lokalnym dialekcie londyńskim Cockney. W Białej Podlaskiej, podobnie jak w większości małych ośrodków anglistycznych, studenci I roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej do niedawna byli poddawani intensywnej fonetycznej brytyjskiej „naturalizacji". Nie tylko na zajęciach praktycznej fonetyki/pracy z taśmą wielu nauczycieli zwraca uwagę na hiperpoprawność wymowy brytyjskiej i piętnuje wszelkie przejawy amerykańskiej odmiany języka angielskiego.

Ten swego rodzaju „językowy totalitaryzm" zdaje się wynikać z kilku powodów:

1. Nauczyciele fonetyki zwykle sami mówią z brytyjskim akcentem.
2. Większość podręczników wymowy angielskiej dostępnych na rynku polskim prezentuje angielszczyznę brytyjską, zwykle ograniczając się do RP, jako że jest to powszechnie uznany wzór wymowy angielskiej dla cudzoziemców.
3. Angielszczyzna brytyjska jest najczęściej uczoną odmianą języka angielskiego w Polsce[2].

Nawet jeśli lansowanie brytyjskiej odmiany angielskiego było uzasadnione w naszym kraju w przeszłości, przede wszystkim ze względu na bliskość kulturową pomiędzy Polską a Wielką Brytanią, obecne sympatie polityczne i kulturowe Polaków zdają się przemawiać za uwzględnieniem w większym stopniu kultury, języka i wymowy amerykańskiej na studiach anglistycznych. Poza tym należy pamiętać, że język angielski nie jest monolitem czy tylko dychotomią brytyjski-amerykański, lecz raczej molochem przeróżnych odmian języka (*world*

[1] RP (Received Pronunciation – jedyny model wymowy tolerowany na brytyjskim dworze królewskim, od lat dwudziestych XX wieku popularyzowany przez BBC).

[2] Według Macieja Widawskiego wymowy RP uczy się w większości szkół w Polsce a samo określenie „język angielski" w naszym kraju kojarzy się z angielszczyzną brytyjską (patrz: Sebastian Łupak, *Pokaż swój język angielski*, „Gazeta Wyborcza" z 20.09.2002).

Englishes), z których program MS Word rozpoznaje trzynaście[3]. Dlatego celowe wydaje się zaprezentowanie naszym studentom, bez względu na to, jaką specjalność – brytyjską czy amerykańską – preferują, różnych odmian języka angielskiego na zajęciach praktycznych oraz teoretycznych.

Niemniej jednak powinniśmy wziąć pod uwagę rolę autonomii w przypadku nauczania języka i kultury na neofilologiach. Jeśli przyjmiemy, że język „jest (...) dla jednostki także – a może przede wszystkim – głównym środkiem jej autoekspresji, ściśle wiążącym się z jej życiem emocjonalnym i intelektualnym, z doznawaniem i myśleniem, a także jej stylem uczenia się" (Wilczyńska 1999: 306), musimy również uwzględnić wyjątkową rolę języka obcego w kształtowaniu osobowości studentów filologii obcych. Są to osoby reprezentujące z reguły najwyższy, zaawansowany poziom w przyswajaniu języka obcego, a ich znajomość tego języka często idzie w parze z zainteresowaniem, fascynacją, czy nawet utożsamianiem się z kulturą źródłową. Weźmy na przykład wielbiciela współczesnej kultury Afroamerykanów, który słucha hip-hopu, tańczy break-dance, maluje graffiti, nosi „spodnie z krokiem na wysokości kolan" i po angielsku mówi (prawie) tak jak amerykańscy Murzyni. Możemy sobie wyobrazić, że jego reakcją na wysiłki zmierzające do tego, by po angielsku zaczął mówić tak jak Książę Karol, mógłby być nawet poważny kryzys jego językowej i kulturowej tożsamości.

Nawet jeśli w większości przypadków nie dochodzi do tak drastycznych skutków autorytarnych działań dydaktycznych, powinniśmy pamiętać, że „skuteczność zabiegów (auto)edukacyjnych jest tym większa, im bardziej angażują one uczących się – w sensie czynienia tych zabiegów częścią ich własnych dążeń i działań w celu osiągnięcia określonych celów, z którymi dane osoby się identyfikują" (Wilczyńska 2002: 20). Do zilustrowania tej tezy może posłużyć pewien eksperyment, przeprowadzony podczas zajęć łączących w sobie elementy praktycznej fonetyki oraz szeroko rozumianej kultury anglosaskiej. Co roku jedne zajęcia praktycznej fonetyki dotyczące rytmu zdań angielskich poświęcam piosence „Famine" irlandzkiej piosenkarki Sinead O'Connor[4]. Pretekstem do wykorzystania tej kompozycji na zajęciach praktycznej fonetyki jest fakt, że utwór ów to przykład rapu, prawdopodobnie najbardziej rytmicznej formy wokalnej. Na zajęciach studenci najpierw uzupełniają luki w tekście piosenki, później jej słuchają, następnie ustalają oraz dyskutują jej przesłanie w stosunku do przekazów historycznych. W końcowej fazie zajęć studenci chórem próbują „rapować" do podkładu rytmicznego piosenki. Autonomiczność nauczyciela polega na tym, że używa on tekstu piosenki, będącego osobistym komentarzem artystki do wyda-

[3] MS Word 2000 rozpoznaje odmiany angielskiego używane w następujących krajach: Australia, Belize, Filipiny, Irlandia, Jamajka, Kanada, Nowa Zelandia, RPA, Trynidad, UK (Wielka Brytania), USA, Wyspy Karaibskie oraz Zimbabwe.

[4] Sinead O'Connor, Universal Mother, (CD), Ensign Records, 1994.

rzeń związanych z tzw. Wielkim Głodem (*Potato Famine*), jako punktu wyjścia do dyskusji na temat relacji anglo-irlandzkich, czyli do wykorzystywania zajęć praktycznej fonetyki do ćwiczeń leksykalno-składniowych, fonetycznych ale też kulturowych.

Niejako „produktem ubocznym" tych zajęć okazał się eksperyment, wykazujący wpływ zaangażowania studentów w podejmowaniu i wykonywaniu zadań na ich efektywność. Po zajęciach dotyczących „Famine" jedna grupa studentów NKJO w Białej Podlaskiej została poproszona o przygotowanie zbiorowego wykonania utworu na następnych zajęciach. Studenci mieli sami ustalić, które wersy będą wykonywane solo, a które zostaną zaśpiewane wspólnie, przećwiczyć i następnie zaprezentować całość na następnych zajęciach. Druga grupa studentów, tym razem z PWSZ w Białej Podlaskiej, otrzymała podobne zadanie, z tym że mogli oni sami ustalić kilkuosobowe zespoły oraz wybrać dowolne piosenki do publicznego wykonania w stylistyce rap. Pierwsza grupa nie wykazała zbytniego entuzjazmu w przygotowaniu zadania, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę jego trudność oraz dość powszechną niechęć do publicznego, jak jeden ze studentów się wyraził, cytuję: „robienia z siebie małpy". Studenci ci kilkakrotnie prosili o przesunięcie terminu „występu" na kolejne zajęcia, a podczas samego wydarzenia okazało się, że niektórzy ewidentnie nie byli ani zbyt dobrze do niego przygotowani, ani nie starali się tego ukryć. Druga grupa studentów wykazała dużo większe zaangażowanie w ów projekt. Studenci nie tylko sami się podzielili na zespoły, wybrali i opracowali wiele różnorodnych stylistycznie utworów muzycznych, przynieśli własną kamerę video i rejestrowali wszystkie wystąpienia, ale jeszcze w kilku przypadkach opracowali choreografię i wystąpili w specjalnie przygotowanych na tę okazję kostiumach. Oczywiście poziom wykonania był zróżnicowany, ale generalnie zaangażowanie wszystkich studentów było wyższe niż w przypadku pierwszej grupy, a atmosfera w czasie zajęć przypominała bardziej festiwal studencki FAMA niż kolejny stresujący test ustny z pracy z taśmą. Wydaje się, że to właśnie autonomia studentów w wyborze utworów, które odzwierciedlają ich muzyczne (i kulturowe) preferencje, przyczyniła się do większej efektywności zajęć.

Poniższe zestawienie ilustruje nie tylko kulturowe preferencje studentów odnośnie odmiany języka angielskiego (10 studentów wybrało angielszczyznę amerykańską a tylko 6 brytyjską, podczas gdy pozostali 2 studenci do naśladowania wybrali polskich artystów śpiewających po angielsku), lecz również ich zainteresowania muzyczne (aż połowa studentów wybrała utwór utrzymany w stylistyce innej niż rap tzn. pop, rock czy metal). Świadczy to o sporym zróżnicowaniu gustów muzycznych grupy studentów języka angielskiego PWSZ w Białej Podlaskiej, stosunkowo małej popularności muzyki rap (biorąc pod uwagę fakt, że był to „sugerowany gatunek muzyczny w tym przypadku, liczba studentów, którzy

wybrali „typowy" rap – jedynie 5 z 18 – jest zaskakująco niska) oraz wyjątkowej kreatywności studentów w przetwarzaniu utworów pozornie zupełnie nie pasujących do stylistyki hip-hopu, czego najlepszym przykładem jest utwór „We Will Rock You" grupy Queen.

Tabela 1: Wybór piosenek do rapowania jako odzwierciedlenie preferencji muzycznych i kulturowych grupy studentów PWSZ w Białej Podlaskiej

Lp.	Wykonawca	Tytuł utworu	Narodowość wykonawc	Gatunek muzyczny	Liczba studentów w zespole
1.	„Weird Al." Yankovic	„Amish Paradise"	amerykańska	rap (pastisz)	4
2.	Beck	„Loser"	amerykańska	rock alternatywny	1
3.	Missy Elliot and Eve	„For My People"	amerykańska	rap	3
4.	Queen	„We Will Rock You"	brytyjska	rock	2
5.	Acid Drinkers	„Nativity In Black"	polska	metal	1
6.	Illusion	„Wojtek"	polska	rock	1
7.	Coolio	„Gangsta Paradise"	amerykańska	rap	2
8.	Spice Girls	„Wannabe"	brytyjska	pop	4

W dalszej części artykułu pragnę zastanowić się nad sposobami autonomizacji nauczania kultury na przykładzie przedmiotu realioznawstwo – Wielka Brytania (*Life and Geography UK*), wywodzącego się z niemieckojęzycznej tradycji *Landeskunde* i anglosaskiego modelu *Life and Institutions*. Sama transformacja koncepcji nauczania kultury w NKJO a następnie PWSZ może świadczyć o stopniu złożoności tego zagadnienia. Początkowo w kolegiach nauczycielskich podlegających Uniwersytetowi Warszawskiemu[5] przedmioty dotyczące kultury anglosaskiej wchodziły w skład bloku zwanego *Education for Democracy* (edukacja dla demokracji) i zawierały przedmiot *Life and Culture, Geography* (życie i kultura, geografia) na roku I, historię krajów anglojęzycznych na roku II oraz *Culture and Civilization* (kultura i cywilizacja) na roku III[6]. W roku 1993 rozbito *Edu-*

[5] tzw. *Warsaw cluster of Teacher Training Colleges*, obejmujący kolegia z Warszawy, Białegostoku, Białej Podlaskiej, Ciechanowa, Kielc, Łomży, Ostrołęki, Puław, Radomia i Siedlec.

[6] Program nauczania, Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, broszura.

cation for Democracy na dwa bloki: kulturoznawstwo brytyjskie i amerykańskie (*Life, Institutions and Culture*) na roku I i II oraz historię krajów anglojęzycznych (*History of the English Speaking World*) na roku I[7]. Obecnie w NKJO oraz PWSZ w Białej Podlaskiej studenci I roku poznają historię Wielkiej Brytanii (2 semestry) i Stanów Zjednoczonych (1 semestr), studenci II roku uczęszczają przez 2 semestry na realioznawstwo – Wielka Brytanii i Stany Zjednoczone (*Life and Geography*), natomiast III rok studiuje kulturoznawstwo amerykańskie i brytyjskie (*Culture*). Jak widać, kultura krajów anglojęzycznych nie jest łatwa do segmentacji na poszczególne kursy, pomimo tego że, praktycznie rzecz biorąc, w większości ośrodków prezentuje się jedynie dwa z wielu anglojęzycznych krajów, tzn. Wielką Brytanię i Stany Zjednoczone.

Również nauczanie kultury nie jest łatwym zadaniem, choć, jeśli potrafimy wprowadzić do naszych zajęć elementy autonomii studentów, przedmiot ten może pomóc w realizacji głównych celów edukacji (w niemieckojęzycznym sensie *Bildung*) takich jak zrozumienie innych i siebie oraz przyjęcie pozytywnych postaw w stosunku do przedstawicieli obcych kultur (Byram 1997: 61). Będzie to jednak trudne, jeśli zastosujemy strategie dydaktyki tradycyjnej, opierającej się na podawczych i autorytarnych sposobach nauczania. Podejście takie, według modelu *Life and Institutions*, polega na prezentacji studentom jak najbardziej wyczerpujących i aktualnych wiadomości na temat geografii, polityki, gospodarki, demografii czy sztuki, innymi słowy „faktów i statystyk, uzupełnianych w miarę możliwości materiałem ilustracyjnym" (Wawrzyczek 1993: 53). Podejście to jest obarczone przynajmniej czterema błędnymi założeniami:

1. Kultura to zbiór faktów i statystyk.
2. Nauczyciel to „chodząca encyklopedia", ciągle uaktualniająca swoje informacje.
3. Studenci to bierne pojemniki na wiedzę, „mutanci" obdarzeni niezwykle pojemną pamięcią, konieczną do opanowania całości materiału wymaganego na końcowym egzaminie.
4. Typ efektów uczenia się to trwała wiedza.

Dużo skuteczniejsze i bardziej autonomiczne wydaje się podejście do kultury w ramach tzw. *British Cultural Studies*. Szkoła ta, wywodząca się z Birminghamn Centre for Contemporary Cultural Studies i oparta na tekstach Richarda Hoggarta, Raymonda Williamsa i Stuarta Halla, jest podejściem interdyscyplinarnym, opisującym społeczeństwo brytyjskie przy pomocy metod stosowanych w historii, językoznawstwie, literaturoznawstwie, antropologii, socjologii, etnografii czy psychologii. W tej tradycji:

[7] Program nauczania, Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa styczeń 1993, materiały wewnętrzne.

1. Kultura to sposób życia („the whole way of life" (Williams 1981: 11)) danej społeczności, łącznie z jej popularnymi manifestacjami, takimi jak: muzyka młodzieżowa, moda, czy mass media.
2. Nauczyciel to przewodnik po świecie znaków i znaczeń, którego głównym zadaniem jest wyposażenie studentów w umiejętność ich interpretacji.
3. Studenci to aktywne jednostki, mające własne ambicje, aspiracje i preferencje, współpracujące z nauczycielem w procesie poznawania obcej, ale też własnej kultury, a w przyszłości „kulturowi pośrednicy", umożliwiający komunikację innym – jako nauczyciele, tłumacze czy biznesmeni.
4. Typ efektów uczenia się to kompetencja kulturowa, czyli trwałe, interdyscyplinarne umiejętności interpretacji zjawisk i procesów kultury, również własnej.

Jak można założenia te zrealizować w praktyce, gdy prowadzi się przedmiot realioznawstwo – Wielka Brytania (*Life and Geography UK*)? Przede wszystkim należy stwierdzić, że specyfika drugiego członu nazwy przedmiotu (*Geography*) nie pozwala na zupełne odrzucenie wiedzy encyklopedycznej. W pierwszym semestrze studenci poznają np. podstawy topografii, ale nie w formie prezentacji nauczyciela, lecz w formie pracy z mapą w grupach. Jedne zajęcia poświęcone są geograficznym uwarunkowaniom historii Wysp Brytyjskich, co zwykle prowadzi do kwestionowania wielu wcześniej przyjętych stereotypów. Zajęcia poświęcone tożsamości kulturowej Brytyjczyków zwykle prowadzą do dyskusji na temat tożsamości Polaków na początku XXI wieku. Często na zajęciach wykorzystywane są autentyczne produkty kultury brytyjskiej, począwszy od piosenek muzyki popularnej, poprzez fotografie, reprodukcje, artykuły prasowe, kończąc na projekcjach filmów video (np. *Trainspotting*). W drugim semestrze główną formą pracy jest realizacja zadań (projektów) dotyczących wybranych przez studentów rejonów geograficznych oraz aspektów kultury Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii. Prezentacja rejonu geograficznego zawiera elementy historii, geografii, języka, muzyki i sztuki oraz jego atrakcji turystycznych a wykorzystywane na niej bywają tak różnorodne pomoce dydaktyczne jak mapy, zdjęcia, reprodukcje, nagrania audio i video, ubrania a nawet potrawy lokalnej kuchni. Zadanie nauczyciela polega jedynie na wyznaczeniu listy zagadnień, ewentualnej pomocy przy selekcji materiału oraz ocenie końcowej. Pozostałe elementy – planowanie, zbieranie materiałów, podział obowiązków, przygotowanie hand-outów oraz testu sprawdzającego oraz przeprowadzenie części zajęć – leżą w gestii studentów. Poziom prezentacji jest dość zróżnicowany, zależy on bowiem w pewnym stopniu od ogólnego poziomu intelektualnego i językowego studenta czy studentów odpowiedzialnych za daną prezentację, ich dostępu do materiałów oraz stopnia zaangażowania, zwykle wynikającego z osobistego zainteresowania

danym regionem (Irlandia, Szkocja i Walia zwykle cieszą się większym zainteresowaniem niż Anglia). Niemniej jednak można stwierdzić, że wraz z powszechniejszym dostępem do Internetu jest to coraz bardziej skuteczna i ciekawa forma pracy zarówno dla prezentujących, jak i dla pozostałych uczestników zajęć.

Podsumowując, należy stwierdzić, że autonomiczność, czyli z jednej strony szanowanie indywidualnych postaw, potrzeb i dążeń studentów a z drugiej strony stymulowanie ich samodzielności w podejmowaniu, wykonaniu i ocenianiu zadań, ma istotną rolę nie tylko w dydaktyce języka obcego, gdzie powinniśmy brać pod uwagę indywidualne preferencje studentów odnośnie konkretnej kultury/odmiany języka/wymowy, ale również w dydaktyce kulturoznawstwa. W nauczaniu kultury wydaje się, że ze względów praktycznych należy stosować nauczanie częściowo autonomiczne, próbując osiągnąć złoty środek (a przynajmniej kompromis) pomiędzy encyklopedycznym podejściem typu *Life and Institutions* a interdyscyplinarnym i interkulturowym podejściem *Cultural Studies*.

Bibliografia:

Bassent, S. (red.)
1997 Studying British cultures: An introduction. Londyn i Nowy Jork: Routledge.
Byram, M.
1997 „Cultural Studies and foreign language teaching", w: S. Bassnet (red.), 53-64.
Davies, N.
2003 Wyspy. Historia. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Harmer, J.
1991 Practice of English language teaching. Burnt Mill: Longman
Wawrzyczek, I.
1992 „Techniki językoznawcze w nauczaniu wiedzy o kulturze brytyjskiej", Neofilolog 6: 53-58.
Wilczyńska, W.
1999 Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2002 „Wprowadzenie: cele i założenia projektu PA", w: W. Wilczyńska (red.), 15-27.
Wilczyńska, W. (red.)
2002 Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Williams, R.
1981 Culture. Londyn: Fontana Press.

Streszczenia w języku obcym

INTERPRETACJE

Anna Michońska-Stadnik

The twentieth century reminded us of earlier traditions connected with autonomy in education and applied them to learning foreign languages. What conditions have to be met for autonomy to ever be introduced in the language classrooms in Poland? In the present article I will consider different aspects of the process of language teaching and learning such as students' and teachers' personality, classroom interaction and the instructional conditions, and I will analyze their influence on the feasibility of introducing autonomy-based approaches. Taking into account the picture of an average school as well as an average student and teacher, doubts are warranted as to whether this aspect of the Polish Educational Reform will ever be implemented. Both students and teachers come to schools with a number of experiences, stereotypes and deeply-ingrained patterns of behavior. We can place our hopes on the young generation of teachers and a change in their mentality.

Kazimiera Myczko

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Relation zwischen der kognitiven Lerntheorie und der Förderung des autonomen Lernens. Diese Relation bezieht sich grundsätzlich auf die metakognitive Ebene der Lernprozesse. Nach einer kurzen Darstellung der kognitiven Lerntheorie richten wir unser Augenmerk auf verschiedene Dimensionen des Konstrukts „Sprachbewusstheit", das als Schlüsselbegriff des autonomen Konzepts aufzufassen ist.

Krystyna Drożdział-Szelest

The article offers a retrospective look at language learning strategies in the process of foreign language learning. Almost 30 years have passed since the first research projects aiming at isolating the characteristics and behaviors of the so-called good language learner were conducted (Rubin 1975; Stern 1975). The studies that followed, carried out in different countries and educational contexts, not only resulted in imposing order on the different strategies identified in the form of numerous classifications, but also had more practical application. This has manifested itself in the implementation of strategy training programs which aimed to develop in learners effective language learning strategies as well as what could be called „guides" for teachers and students who were interested in learning strategies. The so called **learner training** has become a necessary component of coursebooks for different age groups and proficiency levels. Since language learning strategies are perceived as a key to learner autonomy, it should not be surprising that they are in the center of attention of foreign language teaching methodology. Thus, it appears important to pose the

following questions: Is the interest in language learning strategies reflected in classroom practice and, if so, in what ways? Do teachers employ strategy training in their teaching? Can learners use language learning strategies and does that use, in turn, lead to greater autonomy on their part?

Weronika Wilczyńska

Didactics by nature tends towards the organization of the process of learning and achieves it usually by a detailed analysis of the object of learning. The result of the analysis is such a selection and arrangement of learning materials which will help in their systematic acquisition. Autonomizing didactics in turn refers to the learner personal sense of selfhood and tends to progressively and globally affect the „navigation system" itself in order to enhance its self-directedness. It is a complex and at the same time abstract program, resulting in a certain relativity or vagueness when it comes to its practical application.

Practicing foreign language teachers and researchers generally agree that the main task of their domain is the improvement of foreign language acquisition, and they consider the appropriate organization of didactics as the basis of their efforts. In this article, we will discuss the main issues in autonomy, pointing to an excessive generality of publications in this area. We will prove the notion of „progressing didactics" to be the most appropriate one as far as the development of autonomy and learner competence are concerned. At the same time, we will emphasize the role of didactic principles, as well as the general model of developing autonomy to which those rules refer.

Ilario Cola

All'interno dei nuovi orientamenti glottodidattici molto popolari risultano due concetti: motivazione ed autonomia. Questi due concetti comprendono un certo sguardo pedagogico con determinate conseguenze didattiche:

- l'azione di insegnamento-apprendimento non risultano più, come in passato, due aspetti completamente distinti, bensì due momenti che si completano a vicenda.
- la centralità concreta della figura del discente, in cui si evidenzia una presa di responsabilità sul proprio apprendimento.
- La soddisfazione dei bisogni del discente, seguendo lo schema proposto da Maslow, in cui in ultimo si arriva all'autorealizzazione del discente.
- L'autorealizzazione del discente è l'autorealizzazione dell'insegnante.
- Soddisfare i bisogni del discente vuol dire preoccuparsi delle sue motivazioni allo studio, o di suscitare esse nel caso in cui manchino.
- Scopo ultimo dell'insegnamento-apprendimento è il raggiungimento dell'autonomia.

In questo articolo si è perciò cercato di evidenziare l'enorme influenza della motivazione per tutto il corso del processo glottodidattico, che per la sua particolarità necessità la partecipazione del discente attraverso la „collaborazione" e la „negoziazione" con l'insegnante sui metodi e sui contenuti. Nell'insegnamento della lingua straniera l'autonomia e la corresponsabilizzazione danno la possibilità di intendere la lingua straniera non come un fine a se stesso, quanto piuttosto uno strumento che in mano allo studente, con i consigli dell'insegnante può essere adoperato secondo possibilità infinite. In questa ottica si valorizza la spontanea competenza comunicativa del discente, attraverso una positiva presa di posizione nei confronti dell'errore e l'utilizzo di materiale originale che permette così una maggiore competenza culturale.

Ahmed Rafik Trad

Die Realisierung der Lernerautonomie an allen Schultypen hängt von institutionellen, personalen und materiellen Faktoren ab. Dabei ist eine entsprechende Lehreraubildung notwendig. Die Lernerautonomie als staatlicher Bildungsauftrag erfordert eine Reform der ministeriellen Vorgaben zur Standardorganisation von Fremdsprachenstudiengängen, die es erlaubt neue

Veranstaltungsformen wie Werkstattarbeit und offene Bewertung wie Selbstevaluationsbericht bei einer veränderten Dozentenrolle auszuprobieren. Denn nur die nach dem Konzept der Autonomie ausgebildeten Lehrer können später ihre Schüler zum selbstgesteuerten Lernen für ein Leben lang anleiten.

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY AUTONOMII

Adriana Biedroń

The purpose of this paper is to familiarise the reader with psychological mechanisms which are involved in the development of psychological autonomy in the process of foreign language learning. More specifically, it attempts to present ego-defensive processes preventing foreign language learners from taking responsibility for their learning outcomes. Two areas related to the ways in which individuals perceive themselves, namely attribution theory and externality/internality of control and their motivational and affective consequences, are the main focus of the paper. It also briefly depicts the most widely acknowledged notion of learned helplessness and other self-protecting mechanisms aimed at maintaining self-esteem.

Beata Kędzia-Klebeko

Face à l'échec de l'élève à l'école, le groupe des pédagogues français à l'exemple des chercheurs américains propose une stratégie de travail à l'école dite « métacognition » qui devrait favoriser l'autonomie de l'élève dans le processus didactique et lui permettre de mener son travail d'apprentissage d'une façon plus efficace et plus motivante. Métacognition en tant que «cognition sur cognition» favorise une bonne connaissance des méthodes de travail en classe, préconise une définition des objectifs claire et compréhensive et surtout une aide constante à l'élève non pas pour réaliser une tâche à sa place mais pour le guider vers la solution du problème ce qui lui permettra ensuite de transférer les savoirs acquis dans d'autre contextes d'apprentissage. Un exemple réussi de l'exploitation des stratégies métacognitives en classe sont les ateliers littéraires où l'élève développe son autonomie de travail en produisant les textes fonctionnels et fictionnels.

Beata Karpeta-Peć

Der pädagogische Gedanke von Janusz Korczak inspiriert die Autorin des vorliegenden Artikels dazu, die Autonomie des Kindes als Lerne zu überdenken. Der Korczaksche Gedanke ist Basis für Überlegungen über die Autonomie des Schülers und die Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht. Ein besonderes Interesse gilt solchen Aspekten der Pädagogik von Korczak wie der Liebe zu dem Kind, seinem Recht auf Achtung und der Person des Erziehers. Auf dieser Grundlage wird die gegenwärtige Konzeption des autonomen Lernens in einem neuen Licht präsentiert.

Agnieszka Ślęzak-Świat

In my paper concerning the idea of learner autonomy, I relied on a valuable source which is the pedagogical output of Janusz Korczak. In his job with children he proved that a teacher, besides being acquainted with didactic techniques, should have a thorough knowledge of psychological and pedagogical issues. Using the examples from Korczak`s pedagogy I emphasise that it is teachers who are responsible for providing their students with opportunities to express their opinions and as a result to be decisive about themselves. Yet, a teacher, who wants to encourage the student to be decisive, has to have his own stable autonomy, which, in this case, is a set of values, knowledge and motivation to work with young people. The aim of my paper is to show that good teachers are not only the ones who focus on the level of the learners they teach but the ones who approach the student in an educational manner taking into consideration pedagogical and psychological guidelines.

PROJEKTY BADAWCZE

Magdalena Aleksandrzak

The aim of the article is to present the main theoretical and practical assumptions of the research methodology referred to as *action research*. The first part of the article deals with the definition, characteristics and stages of the research process. In the second part the typical techniques of data collection are discussed. Finally, the article offers a short review of the techniques used in the author's own research on the development of self-evaluation skills.

Agnieszka Nowicka

The aim of the article is to discuss the possibilities of Conversation Analysis (CA) in researching the development of negotiative competence in foreign language learning. The main problem of the article emerged during an action research project investigating the discussions of advanced students of English. The first part of the article deals with the main theoretical assumptions of CA and its research tools. The mentioned competence is operationalized in CA perspective as communicative independence. Such concepts as the negotiative action, the social and communicative relation, metacommunicative awareness are redefined and discussed in CA perspective. In the final part I discuss the specific examples of the types of actions and utterances which point to the development of metacommunicative awareness.

Krzysztof Nerlicki

Das Weiterlernen einer Fremdsprache im Philologiestudium stellt einen Sonderfall dar. Es geht nämlich darum, die kommunikative und sprachliche Kompetenz der Studierenden, sowohl im rein praktischen Unterricht als auch in Fachseminaren, effektiv zu entwickeln. Daher scheint die Diagnostizierung der bisherigen Erfahrungen der Erstsemester für die didaktische Praxis viel versprechend zu sein. In diesem Beitrag wird über die eigenen Untersuchungen berichtet sowie für die Förderung der metakognitiven Strategien im Kontext des autonomen Lernens plädiert.

Anna W. Kierczak, Agata Sitko

The objective of the study was to evaluate students' autonomy in the process of ESP teaching, and to work out teaching instructions regarding the introduction and development of autonomous behavior. The evaluation of students' autonomy was based on the analysis of a questionnaire, as well as on the observations of the teaching process. Second year students of Pharmacy and Medical Analysis at Silesian Medical Academy answered 38 questions concerning students' language needs, their language goals, self-evaluation and additional language learning (e.g. self-study, language courses).

It can be observed that despite certain restrictions of students' autonomy at English courses, it is possible to instruct students how to learn ESP autonomously. It seems especially important in the case of medical English since students should be able to find appropriate language materials on their own, they should be willing to co-operate with other learners and scientists to meet the requirements of the modern world of science.

Agnieszka Skrzypek

Teaching English as a foreign language is a vigorously developing activity in the Polish educational context, and although the development is very welcome indeed, methodological guidelines set out in relevant literature and in teacher education programs do not always overlap with actual practice realized at the level of the classroom. The capacity and readiness of the educational sector to promote learner autonomy has been called into question due to institutional,

systemic and other contextual factors. The cross-sectional research presented in this paper attempts to juxtapose teacher practices regarding pupil autonomy in two educational settings – lower-secondary schools (3 grades on having completed 6 years of primary schooling) and higher-secondary schools (3 grades on having graduated from a lower-secondary school). Six aspects of the process of autonomizing students are brought into focus, with particular emphasis being placed on the interactional dimension of the classroom environment.

Mirosław Pawlak

For some time now methodologists have been stressing the importance of autonomy in language learning and there are probably few teachers who would question the need for making their students capable of taking greater responsibility for their own learning. Even a cursory look at the realities of language instruction in our schools, however, is bound to lead to the conclusion that such assumptions only infrequently translate into teaching practice. Although the existing situation is undoubtedly the outcome of the numerous external constraints as well as the beliefs and expectations of students and their parents, it also the inevitable corollary of the preferences, experiences and belief systems of language teachers. After all, it is hardly surprising that teachers who themselves are not autonomous and reflective should be wary of autonomy and reluctant to foster its development in their classrooms.

It is the interdependence between student and teacher autonomy that provided the rationale for undertaking the research project the findings of which are presented in the present paper. The study utilized data collected by means of a questionnaire distributed among 260 English philology students, many of whom are practicing English teachers, and was aimed at exploring their attitudes to behaviors typically regarded as autonomous as well as determining the extent to which they are willing to engage in behaviors of this kind. The analysis of the responses provided clearly indicates that there is sometimes a gap between how students view autonomy and the degree to which they are likely to practice it, which is more than likely to impinge upon their teaching. The findings subsequently serve as a basis for several tentative proposals concerning teacher training which can contribute to greater understanding and appreciation of autonomy among philology students.

Urszula Zielińska

The article has been inspired by the numerous questions of an open-minded and inquisitive student of the Teacher Training College in Poznań. His attitude to learning a foreign language can be described, within the scope of the "good language learner" definitions (Michońska-Stadnik 1996) as autonomous. As a result, his experience, personality, strategies and styles of learning, as well as the external influence on his approach to learning have been analysed. On the basis of the questionnaires, the interview and the student's own notes, a description of an autonomous, or semi-autonomous (Wilczyńska 2002), language learner was formed. In the process of obtaining the data, questionnaires included in Michońska-Stadnik's (1996) as well as Cottrell's (2001) books were used. Additionally, the interview and the student's notes provided information on his past learning experience. The final results suggest that the student's road to autonomy did not begin at the university level, but was actually initiated during the primary and secondary school years and was greatly influenced by an authority. The analysis presented here will hopefully help to define the conditions which encourage the development of an autonomous approach to learning a foreign language and will make teachers aware of their role in fostering the autonomy of their learners.

Maria Bobrowska

La recherche action pilote, dont les résultats font l`objet de l`article, portait sur l`influence du travail en groupe et en même temps sur le groupe – sous forme d`atelier de communication – sur l`authenticité et l`interactivité des apprenants. Elle s`est largement inspirée des recherches sur

la dynamique des groupes, dont K.Lewin fut l`initiateur, et qui s`articulent autour du déterminisme du champ. Chaque point du champ (donc chaque membre du groupe) est en interaction/ en interdépendance avec tous les autres points du champ. Cette pression que chacun exerce sur tous et que tous exercent sur chacun fait dire à Lewin que le groupe est l`un des plus remarquables agents de transformation des individus.

C`est cette observation qui nous a donné l`idée de tenter une modification des comportements – et par conséquent des attitudes – des apprenants à travers le développement du potentiel du groupe au sein duquel ils travaillent durant les travaux pratiques. Les trois objectifs que nous nous sommes fixés, découlent les uns des autres: – augmenter le niveau de la cohésion du groupe – faciliter les échanges entres ses membres, donc renforcer leur interactivité – aider tout un chacun à s`exprimer pleinement, à être plus en accord avec soi-même, par conséquent à être plus authentique. Tout cela non seulement au sein du groupe – vécu souvent comme obstacle dans les pratiques scolaires traditionnelles – mais essentiellement grâce au groupe, lieu et moyen propices à la transformation.

Hanna McManus

Among many students and certain language teachers there often appears a belief that language learning is a very hard and strenuous task even for the naturally gifted, while it borders on the impossible for those who do not have special language abilities. A lot of new publications deal with language learning strategies claiming that anyone can successfully learn a foreign language. However, there are still too few books that train people in the learning process. Although English coursebooks for beginners increasingly include learning workshops, these are often absent from courses for intermediate and advanced students. The article shows that even at advanced levels, a course in learning strategies can be very helpful. The author claims that while such training produces a number of problems it also has a tremendously positive effect on the development of students' autonomy and motivation.

Augustyn Surdyk

The aim of the article is to present autonomizing virtues of an innovative learning/teaching technique of Role Playing Games applicable in academic foreign language didactics. The idea of the technique with its simplified rules has been borrowed from popular parlor games and adapted by the author to the conditions of glottodidactics. The technique of Role Playing Games is mostly based on the rules of the techniques of Role Play and Simulations, well-known and widely-described in the literature, and can be said to fall into the group of communicative techniques. The elements of game and play incorporated in the technique allow it to be rated among play strategies. The findings of the research project carried out by the author show that Role Playing Games reveal greatest efficiency in mastering the skills of personal communicative competence and enhancing autonomization through molding the student's mechanisms of self-control and self-correction, strengthening his self-actualization and building and developing didactic cooperation. The possibilities of enhancing autonomization in the foreign language classroom with the use of Role Playing Games are going to be illustrated with examples from the research conducted in Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki of Adam Mickiewicz University in Poznań in the years 2000-2003 during Practical English classes.

PRAKTYCZNY WYMIAR AUTONOMII

Szkoła

Alina Gmur

Elements of learner autonomy (or learner independence) have been introduced over the past four years in the Secondary School in Gilowice. The objective of this article is to present successive stages of increasing self-awareness among students learning English at the pre-intermediate and intermediate levels. Firstly, the agreement signed between students and a teacher is presented. Next to consider are the new roles of both a student and a teacher in an autonomous classroom. Afterwards, the concept of portfolio is introduced and its purpose is outlined. Then, various forms of testing are discussed: students' self-created tasks and tests, presentations and projects. Finally, the results of the mock national New Matura exam held in September 2001 are given for the group of students described.

Elżbieta Stępniewska-Dworak

Autonomy is the readiness and ability to take charge of one's own learning. This involves skills and attitudes which are not necessarily automatic, and which need developing. The use of the dictionary itself involves a number of learning strategies from basic reference skills (alphabetical order as the most basic, interpreting symbols and understanding abbreviations or phonemic transcriptions) to more advanced skills which should be taught, practiced and developed systematically. The underlying aim of most teachers of English should be to teach their students to achieve a measure of autonomy. Learner training and encouraging the habit of using a dictionary should become an essential component of current classroom practice. This paper aims to confront initial expectations with the reality.

Patrycja Kamińska

Mnemonic devices are techniques which make it easier to remember various types of material by associating the elements known to the student with the new ideas. Foreign language vocabulary can be perceived as material difficult to remember, since every new word is a combination of unfamiliar sounds. The interactive associations established between the new items and the familiar native or foreign lexemes make the retrieval of the acquired vocabulary easier and more effective. The technique, known as the keyword technique, can be used with different age groups, promoting learner autonomy through enabling the student to generate his or her own interactive images. At the same time, it is the best-researched mnemonic device. Through the presentation of some other, less commonly used mnemotechnics, the article aims at answering the question which mnemonics are the most appropriate for children, teenagers and adults.

Ewa Cwanek-Florek

The analysis of these criteria is based on the personal experience from the lessons of German in schools when multimedia interactive computer programs on CD were used. In all cases students accepted this didactic aid very eagerly and even enthusiastically. A lot of creativity and involvement were demonstrated even by learners who were usually not interested in the lessons. They were very independent in their use of the software and even performed tests not assigned by the teacher. The main task of the teacher was only to supervise the learners and answer potential questions.

The above observations suggest that the use of computer programs during the lesson of German is important and necessary nowadays. Many new computer programs on CDs which can be useful in learning foreign languages are being developed today. This software offers

many opportunities to language teaching and learning and can significantly contribute to the development of learners' autonomy. However, in order to fully exploit the potential of such software, it is necessary to be familiar with new developments so that the right choices can be made. This is because not all commercially available language programs meet the requirements of modern language pedagogy. This article present a few general criteria that a good program for learning a foreign language should meet. Such criteria are useful for both teachers and students as they will enable them to make the right choices of software to be used in the classroom and in the home.

Katarzyna Konsek

Internet services are getting more and more important in the process of foreign language teaching. Education using new multimedia methods of communication and Internet resources enables the individualization of the teaching process through adjusting the instructional content, speed and form of learning according to one's own personality traits as well as the opportunity to self-assess our language knowledge. What might the applications of the Internet look like as far as classroom learning is concerned? What could be the forms of students' and teachers' work when using the Internet? We may look upon the applications of the Net from two points of view. Running hypertext lessons, seeking information by the students, presenting information by the teacher, as well as taking part in the inter-scholar and international projects all constitute the first level. The second level comprises using the multimedia environment for individual work, practising grammatical structures or improving reading and listening comprehension at one's own speed.

Bogna Ferensztajn

In 1993 teachers of Lyceum Marie Curie in Gorzów Wielkopolski, Poland, designed and implemented a reform proposal which, in effect, adopts the American course-credit system in which students register for classes in order to fulfill core curriculum, elective, and specialized subject requirements. Individual students no longer move as a monolithic mass, but instead are able to choose, within basic guidelines, the courses they want to take. The new curriculum empowers students to take charge of their education, encourages them to learn to make important decisions and allows for them to have some control over the process of their education. The school has also adopted a point-accumulation-final percentage grading system.

A rigid class system, which often stifles individual initiative and self determination and prevents students from getting the most out of their education, has been replaced by a more democratic model. This school seeks to: 1) give students more choice and deeper involvement in their education; 2) improve the educational experience for both students and teachers; 3) better prepare students for external exams; 4) improve the teaching of foreign languages by placing people into classes on the basis of ability, rather than age; 5) equip students with skills and attitudes enabling them to enjoy lifelong education.

Uczelnia

Anna Turula

The autonomy of an adult learner seems inherently paradoxical. On the one hand, adults are autonomous by definition. What is more, it is indispensable to be autonomous to be a good learner. At the same time, anyone who has taught a group of adults knows that they are extremely reluctant to take responsibility for their learning. A way out of this vicious circle seems to be careful know-how training and gradual charge shifting called 'spoonfeeding autonomy' in this article.

Janusz Sikorski

Nachstehend wird der Frage nachgegangen, ob eine auf der Motivation des Lerners aufbauende, lernpsychologisch so verlockende Selbstlenkung in Anbetracht des imposanten Fortschritts im Bereiche der Tonwiedergabetechnik beim Erwerb der fremdsprachlichen phonetischen Kompetenz praktikabel ist. Die Möglichkeit erweist sich als illusorisch. Voraussetzung der erfolgreichen Arbeit an der Aussprache sind, ständige Bewertung des Phonationsprodukts, zutreffende Diagnose und kompetente Korrekturanweisung. Selbst die stärkste Motivation wirkt sich auf die individuellen biologisch determinierten Anlagen des Lerners, wie das Gehör, das Diskriminationsvermögen, die anatomische Beschaffenheit von Sprechorganen und die Fähigkeit, sie entsprechend den perzipierten Mustern zu steuern, unmittelbar kaum aus. Die Fähigkeit zur Nachahmung, die als das einziges autodidaktisches verwertbares Verfahren dem Lerner zugänglich wäre, wird durch die Motivation nicht gesteigert. Damit sind der unterrichtlichen Autonomie des Lerners im phonetischen Bereich recht enge Grenzen gezogen.

Monika Grabowska

La lecture méthodique est une méthode de travail avec le texte littéraire qui semble favoriser aussi bien l'autonomie de l'enseignant que celle de l'apprenant et cela à tous les niveaux d'apprentissage. En rejetant notamment l'approche linéaire, la paraphrase, les préjugés esthétiques et tous les apriorismes, elle consiste à éclucider un texte grâce à différents instruments d'analyse qui s'élaborent au cours de la lecture même. Dans notre exposé nous illustrons ces principes avec un échantillon de textes littéraires français (traduits en polonais) et nous argumentons que la lecture méthodique développe un comportement autonome au sens défini par Hanna Komorowska, donc en tant que capacité d'exercer une tâche dans un nouveau contexte, sans aide extérieure et sans imiter aveuglement le modèle fourni. Un des avantages de la lecture méthodique est aussi le fait qu'elle base sur les acquis de l'élève concernant le fonctionnement grammatical de la langue et non seulement sur son savoir littéraire et civilisationnel.

Cecylia Tatoj

The aim of this article is to analyze the situation of university students learning foreign languages, and particularly the degree of their autonomy and the possibilities of its development by means of ludic techniques. The point of departure are two slightly different definitions of student autonomy given in Komorowska (2002). The first describes autonomy as „the ability to perform tasks without any supervision, the ability to transfer the mastered skills into a new context, and the capability of escaping the trap of routine" (Komorowska 2002: 167). The other definition suggests that „the essence of autonomy is to prepare students for co-making decisions regarding the nature and direction of their learning as well as and taking responsibility for its outcomes" (Komorowska 2002: 171). The analysis of the situation leads to the conclusion that language teaching at universities is based on the former definition, while the latter is only wishful thinking. In order to increase student autonomy, the author of the paper suggests introducing ludic techniques and presents in detail three didactic games, which not only enrich the students' language skills, but also positively influence the atmosphere in the classroom as well as the mutual relations within the group and with the teacher. In a game, it is easier for a student to express his opinion and discuss the strategy of further learning.

Magdalena Szczepanik-Ninin

L'article présente une expérience pilote où la discussion, nommée «la discussion à responsabilité limitée» (la DARL), est appelée à former des apprenants à l'autonomie. L'auteur a introduit cette forme de travail pendant les cours d'expression orale en 3^{e} année d'études de FLE. L'objectif liminaire du dispositif étant l'engagement des élèves dans les cours de langues,

la DARL devrait remédier au problème de la passivité des apprenants polonais en classe. La responsabilisation des apprenants serait la clé du succès. L'organisation de la DARL comprend le choix des sujets en classe et, par la suite, la préparation individuelle de la présentation du sujet, la direction de la discussion et la formulation des conclusions par la personne «responsable du sujet». La gradation de la difficulté était présente dans la suite des discussions. Tout d'abord l'effort des apprenants était dirigé vers l'utilisation du français comme langue des échanges; ensuite, on a introduit dans la DARL le dispositif d'auto-correction en binômes; enfin, on a procédé à des enregistrements vidéo des conclusions.

Kształcenie przyszłych nauczycieli

Maria Cichoń

Les recherches récentes dans le domaine des théories d`apprentissage et de l`autonomie de l`apprenant nous incitent à appliquer les savoirs théoriques dans l`enseignement pratique de langues étrangères. La formation des enseignants à l`université ouvre une perspective intéressante à cet égard, car d`un côté on peut fournir aux étudiants des savoirs pratiques sur «apprendre à apprendre», guider leur propre processus d`apprentissage, et de l`autre on a la possibilité de les faire réfléchir sur l`autonomie de leurs futurs élèves.

Les savoirs visés par la formation „apprendre à apprendre" peuvent concerner par exemple les stratégies, les styles et les techniques d`apprentissage, ensuite la capacité à determiner ses propres objectifs d`apprentissage, le choix des supports didactiques adéquats et la façon de les exploiter. On pourrait envisager aussi la découverte des techniques autonomisantes pour l`acquisition des sous-systèmes linguistiques (grammaire, lexique, orthographe) ainsi que des compétences langagières (compréhension et expression orales et écrites), sans négliger la capacité à s`autoévaluer. Dans une perspective plus large on pourrait envisager la prise de connaissance des systèmes d`apprentissage auto-dirigés déjà existants, comparer le rôle du conseiller à celui de l`enseignant traditionnel et approcher le fonctionnement des centres de ressources.

Danuta Pietrzak

In the context of higher education in Poland the widely accepted need for making teachers of foreign languages autonomous seems to be a theoretical proposition divorced from teaching practice. There are often claims that methodology courses including pedagogy and psychology are viewed as much less important than those related to the main course of study and such courses as practical foreign language classes, linguistics, history or literature. It is also often claimed that graduates are not prepared to work as teachers and know little about the interdependence of learner and teacher autonomy. The article aims to refute those, what are in my opinion, unjustified claims on the basis of my experiences with the students of PWSZ in Płock as well as the research project in which they participated. A retrospective analysis of the autonomy training conducted during methodology workshops for third year English philology students will also be presented.

Kamila Turewicz

In pre-cognitive linguistics one of unquestionable assumptions was that in a natural language meaning was localized in words. Natural implication of the type of thinking was defining grammar of a natural language as deprived of conceptual content. This assumption must have influenced, directly or indirectly, all areas of linguistic research, including foreign language teaching methodology. Cognitive linguists postulate the all (natural) language structure is meaningful may create a challenge for foreign language didactics, especially in the area of foreign language teacher education. Simultaneously, the new perspective can support research

towards unorthodox methods of language teacher education by allowing language descriptions discerning dynamic nature of processes behind meaning. The new quality of linguistic analyses can support research into methods focusing on active participation of the learner in discovering the processes of meaning construction. I assume, that cognitive perspective in education can support developing learner autonomy. The workshop reported in the paper had been designed as a dialog, through which learners, encouraged to act as autonomous participants, discover parameters responsible for semantic indeterminacy assigned to the English modal MAY.

Jacek Florczak

En considérant que toute connaissance des sciences du langage est très utile dans le processus de formation de la compétence d'une langue étrangère, nous proposons une méthode d'enseignement qui consiste à pourvoir l'apprenant des compétences en sciences du langage dont il pourra se servir pour acquérir la compétence de cette langue de manière autonome. Nous illustrons notre méthode à l'aide de quelques exemples de techniques d'acquisition de la compétence syntaxique de la langue française adressées aux apprenants polonais de niveau moyen et avancé.

Urszula Paprocka-Piotrowska

La différence entre la situation didactique en classe de langue et la communication dans des situations réelles fait ressortir l'artifice des simulations didactiques, lié notamment aux problèmes d'une double énonciation et d'un double repérage de l'activité métalinguistique pratiquée d'habitude dans le milieu institutionnel. Or, l'objectif de ce texte est de donner quelques propositions pour développer l'autonomie des apprenants en recourant à des tâches linguistiques authentiques. Nous discutons donc la relation entre le contrat didactique et des conditions de production d'une traduction effectuée par un groupe d'étudiants avancés. A travers des exemples concrets, nous montrons comment le contrat didactique peut être transformé en contrat professionnel où les rôles des partenaires et des conditions du travail sont précisément définis afin d'éviter le problème d'un double destinateur du message produit.

Cezary Michoński

The present paper, based on several years of teaching various courses of practical English and British and American Culture, discusses a number of consequences following from the introduction of elements of student and teacher autonomy into the curriculum. Firstly, it postulates a greater flexibility in the teaching of Practical Phonetics/Pronunciation courses as far as student cultural preferences (British versus American) are concerned. Since language represents culture, any attempts at forcing students to perfectly reproduce any given variety of English against their affinity with the culture may be not only unrealistic but also inappropriate. Secondly, the article illustrates how autonomy in the teaching of culture can be derived from integrating various courses (Pronunciation, Reading, Listening, Speaking and History) according to the British Studies formula and how student autonomy in the choice of pop songs to perform in the classroom influences their involvement and performance. Finally, it is claimed that student autonomy is even more vital in the teaching of culture than language as the skills learnt in the culture classroom could and should be useful for the student to analyze and understand not only British and American but also Polish culture.