

AUTONOMIA W NAUCE  
**JĘZYKA** OBCEGO  
– CO OSIĄGNEŁIŚMY  
I DOKĄD ZMIERZAMY?

Red. Mirosław Pawlak

POZNAŃ–KALISZ–KONIN 2008

RECENZENT: prof. UŁ dr hab. Jan Majer

© Copyright by Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu and Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Korekta: Bożena Miastkowska  
Projekt okładki: Joanna Dudek  
Redakcja techniczna: Piotr Bajak

ISBN: 978-83-883354-0-2

Wydawca:

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Adres Redakcji:

62-800 Kalisz, ul. Nowy Świat 28-30

tel. (062) 7670730

fax (062) 7645721

oraz

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie

ul. Kardynała S. Wyszyńskiego 3, pok. 28

62-510 Konin

tel. (063) 249-72-08

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

## SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	7
--------------	---

### CZĘŚĆ I PODSTAWY TEORETYCZNE

1. Maria Wysocka – <i>Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów</i>	13
2. Kazimiera Myczko – <i>Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym</i>	21
3. Anna Gapińska – <i>Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się</i>	33
4. Adriana Biedroń – <i>Teoria świadomego postrzegania (noticing). Intencja i świadomość w akwizycji drugiego języka</i>	45
5. Paweł Hostyński – <i>Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego. Zarys koncepcji badawczej i jej uzasadnienie</i>	53
6. Przemysław Wolski – <i>Autonomia a konstruktywizm</i>	65

### CZĘŚĆ II AUTONOMIA A KOMUNIKACJA

1. Weronika Wilczyńska – <i>Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej</i>	77
2. Bernadeta Wojciechowska – <i>Wrażliwość językowa jako czynnik warunkujący autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych</i>	91
3. Izabela Orchowska – <i>Samodzielność komunikacyjna a kulturowy wymiar przyswajania mownych gatunków argumentacyjnych w języku francuskim jako obcym w polskim kontekście akademickim</i>	101
4. Edyta Mosorka – <i>Autonomia ucznia a budowanie kompetencji dyskursywnej</i>	113
5. Agnieszka Nowicka – <i>Uczenie działań komunikacyjnych poprzez bezpośrednią instrukcję</i>	123

### CZEŚĆ III AUTONOMIA W BADANIACH EMPIRYCZNYCH

1. Mirosław Pawlak – *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski* 137
2. Barbara Głowacka – *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego* 159
3. Joanna Bielska – *Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela?* 173
4. Agnieszka Strzałka i Karolina Ździebło – *Autonomia ucznia w polskiej szkole średniej – z notatnika metodyka anglisty i nie tylko* 187
5. Anna Mystkowska-Wiertelak – *Rozwijanie autonomii przy użyciu Europejskiego portfolio językowego a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej* 197
6. Elżbieta Koralewska – *Metoda projektu w metodyce nauczania języków obcych* 207
7. Bartosz Wolski – *Autonomiczna nauka w globalnej sieci. Czy studenci anglistyki efektywnie wykorzystują Internet do celów edukacyjnych?* 219

### CZEŚĆ IV TECHNIKI, MATERIAŁY, NARZĘDZIA

1. Agata Hofman – *Promowanie autonomii w nauczaniu języka obcego wśród dzieci w wieku przedszkolnym* 235
2. Małgorzata Piotrowska-Skrzypek – *Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum* 245
3. Małgorzata Jedynek – *Droga do niezależności ucznia niedowidzącego i niewidomego – polska rzeczywistość a Raport Komisji Europejskiej na temat nauczania języków obcych w szkolnictwie specjalnym* 257
4. Mirosław Pawlak – *Jak rozwijać autonomię przy pomocy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów?* 267
5. Agnieszka Habrat – *Czy podręcznik pomaga wdrażać ucznia do autonomii? Ewaluacja wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w starszych klasach szkoły podstawowej pod kątem autonomizacji* 281
6. Czesław Płusa – *Nauczanie języka obcego poprzez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej* 291

## CZĘŚĆ V NOWOCZESNE TECHNOLOGIE A ROZWIJANIE AUTONOMII

1. Joanna Górecka – *Definiowanie wartości płynących z wykorzystania internetowych dokumentów medialnych w samodzielnej pracy uczniów na poziomie zaawansowanym* 305
2. Joanna Stańczyk – *Uczeń i nauczyciel w wirtualnej misji: Technologie informacji i komunikacji jako narzędzie kształtowania postaw autonomicznych* 315
3. Katarzyna Konsek – *Możliwości, jakie stwarza e-learning w rozwijaniu postawy autonomicznej oraz kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym u studentów kierunków neofilologicznych* 325
4. Waldemar Markiewicz – *E-learning jako narzędzie rozwijania autonomii ucznia* 335
5. Maria Cichoń – *Wykorzystanie źródeł internetowych w rozwijaniu samoświadomości i samooceny uczniów (na przykładzie materiałów audiowizualnych telewizji frankofońskiej TV5)* 345

## CZĘŚĆ VI AUTONOMIA A SPRAWNOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI

1. Magdalena Czernek – *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?* 357
2. Janusz Sikorski – *Tekst literacki a preparat tekstowy w fonetyce korektywnej* 367
3. Urszula Paprocka-Piotrowska – *Samodzielność neofilologów na seminarium magisterskim. Autonomia?* 379

## CZĘŚĆ VII STRATEGIE UCZENIA SIĘ A AUTONOMIA

1. Anna Michońska-Stadnik – *Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii* 393
2. Krystyna Drożdżiał-Szelest – *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość?* 405
3. Małgorzata Sikorska – *Trening strategiczny w rozwijaniu kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych* 417

## CZĘŚĆ VIII

### AUTONOMIA NAUCZYCIELA

1. Dorota Werbińska – *Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników w kontekście aspektów etycznych* 429
2. Elżbieta Wiścicka – *Rozwój autonomiczny nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem autorefleksji i świadomości metakognitywnej* 437
3. Monika Grabowska – *Interpretacja błędów w dydaktyce języków obcych – otwarte granice autonomii nauczyciela (na przykładzie języka francuskiego)* 445

*Mirostaw Pawlak*

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz*

*Instytut Neofilologii, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Koninie*

---

## Wprowadzenie

Niniejszy tom poświęcony jest niezwykle istotnemu zagadnieniu w dydaktyce języków obcych, jakim jest autonomia, rozumiana nie tylko jako zdolność i chęć uczniów do przejęcia choćby części odpowiedzialności za własną naukę, ale również jako gotowość nauczycieli do wyjścia poza ramy instytucjonalne i stworzenia warunków, w których postawy i zachowania o charakterze autonomicznym mogą być rozwijane. Książka stanowi zbiór artykułów opartych na wybranych referatach wygłoszonych podczas konferencji pod hasłem *Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, zorganizowanej w maju 2007 roku przez Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie oraz Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. Można ją również uznać za kontynuację rozważań nad autonomią zawartych w publikacji z 2004 roku, zatytułowanej *Autonomia w nauce języka obcego* i będącej pokłosiem pierwszej konferencji poświęconej tej właśnie tematyce.

Ze względu na wyraźny dysonans pomiędzy zaleceniami dydaktyków oraz czynników kształtujących politykę językową a codzienną praktyką nauczycielską, kluczowym zadaniem było w tamtym czasie 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. Mimo upływu czterech lat, kwestie te nie tylko się nie zdezaktualizowały, ale są obecnie jeszcze bardziej istotne, tak ze względu na ciągle rosnącą wagę znajomości języków obcych, nacisk, jaki programy nauczania i podręczniki kładą na rozwijanie samodzielności uczących się, jak również pojawienie się zupełnie nowych instrumentów mogących służyć rozwijaniu autonomii, a w szczególności polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego* dla różnych grup wiekowych. Nie mniej ważne jest to, że stoją przed nami bardzo podobne dylematy, trudności i wyzwania, a to dlatego,

że powszechne przekonanie o konieczności rozwijania samodzielności uczących się w przyswajaniu języka obcego często ma niewiele wspólnego z naszą rzeczywistością edukacyjną, a dostępne narzędzia, które mogłyby się przyczynić do osiągnięcia tego celu są w niewystarczającym stopniu rozpowszechnione i wykorzystywane. Wszystko to pokazuje jak potrzebne było zorganizowanie kolejnej konferencji poświęconej idei autonomii i opracowanie publikacji, podejmującej próbę diagnozy istniejącej sytuacji i wyznaczenia celów na najbliższą przyszłość. Przygotowana monografia w dużej mierze realizuje te ambitne cele, ma szansę stać się ważnym punktem odniesienia dla metodyków, badaczy, studentów neofilologii a także przyszłych i obecnych nauczycieli, oraz przyczynić się do dalszego upowszechniania idei autonomii w uczeniu się i nauczaniu języków obcych.

W niniejszym tomie znaleźć można teksty o niezwykle zróżnicowanej tematyce, często znacznie wykraczającej poza samodzielność ucznia w procesie przyswajania języka obcego. Mamy tutaj bowiem do czynienia z bardzo różnymi uzasadnieniami teoretycznymi, metodologiami prowadzenia badań empirycznych i sposobami promowania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, a to wszystko w kontekście nauczania wielu języków obcych na różnych poziomach kształcenia, tak w odniesieniu do ucznia jak i nauczyciela. Choć taką różnorodność trzeba uznać za bezsprzeczny walor publikacji, ponieważ wskazuje ona jasno, że uwzględniono w niej wieloaspektowość omawianego pojęcia, unikając przy tym tak niebezpiecznych uproszczeń i nie zawsze przystających do rzeczywistości zaleceń dydaktycznych, była ona również ogromnym wyzwaniem dla Redaktora tomu.

Ostatecznie podjąłem decyzję o wyodrębnieniu ośmiu rozdziałów, które, w moim przekonaniu, odzwierciedlają główne zakresy tematyczne pojawiające się w zgłoszonych tekstach. I tak w części pierwszej, zatytułowanej *Podstawy teoretyczne*, zamieszczono artykuły, które podejmują próbę odniesienia autonomii do różnych modeli teoretycznych, koncepcji i hipotez jak również wyznaczenia jej granic w polskim kontekście edukacyjnym. W rozdziale drugim, *Autonomia a komunikacja*, znaleźć można kontrybucje, które wykazują ścisły związek autonomii ucznia z umiejętnością efektywnego uczestniczenia w interakcjach w języku obcych, podając przy tym konkretne implikacje dydaktyczne. Z kolei rozdział trzeci, zatytułowany *Autonomia w badaniach empirycznych*, zawiera artykuły prezentujące wyniki projektów badawczych, mających na celu zdiagnozowanie stopnia autonomizacji uczniów na różnych etapach edukacyjnych, określenie przydatności materiałów, narzędzi i technik, które mogą służyć promowaniu samodzielności, oraz zgłębienie zależności między autonomią a poziomem opanowania języka obcego. Z kolei następne trzy części publikacji, tj. *Techniki, materiały, narzędzia*, *Nowoczesne technologie a rozwijanie autonomii* oraz *Autonomia a rozwijanie sprawności i umiejętności*, grupują teksty, które pokazują, w jaki sposób można rozwijać autonomię w klasie szkolnej i poza nią oraz jak można powiązać ten cel z realizacją konkretnych celów edukacyjnych. Podobny wątek domi-

nuje w przedostatniej części książki, zatytułowanej *Strategie uczenia się a autonomia*, ale zasadniczy nacisk został tutaj położony na działania o charakterze strategicznym, często postrzegane jako klucz do autonomii. W końcu teksty zamieszczone w rozdziale ósmym, *Autonomia nauczyciela*, wychodzą daleko poza perspektywę uczącego się, pokazując możliwości rozwijania autonomii nauczyciela oraz istniejące w tym zakresie ograniczenia. Choć pośród 38 kontrybucji, które zostały ostatecznie przyjęte do druku można z pewnością znaleźć takie, które z powodzeniem dałoby się zamieścić w innej niż obecnie części książki, jestem przekonany, że przyjęty podział jest w pełni logiczny i uzasadniony, i ułatwi Czytelnikowi szybkie odnajdywanie interesującej go tematyki. Kolejnym zabiegiem mającym na celu zwiększenie przejrzystości i spójności tomu była decyzja, aby w obrębie kolejnych rozdziałów to nie porządek alfabetyczny ale poruszana problematyka miała decydujące znaczenie przy ustalaniu kolejności artykułów.

Chciałbym w tym miejscu podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania niniejszej publikacji i nadania jej obecnego kształtu. Są to w pierwszym rzędzie Autorzy, którzy udostępniili swoje teksty, a następnie podjęli wysiłek ich opracowania zgodnie z wymogami redakcyjnymi, sprawnego wprowadzania proponowanych zmian i przygotowania artykułów do druku. Ogromne podziękowania należą się również Profesorowi Janowi Majerowi za opracowanie niezwykle drobiazgowej i rzetelnej recenzji wydawniczej, ponieważ zawarte w niej sugestie i uwagi umożliwiły wyeliminowanie wielu niedoskonałości i bez wątplenia przyczyniły się do zwiększenia wartości merytorycznej zbioru. Nie sposób też nie wspomnieć o moich współpracownikach z Zakładu Filologii Angielskiej WP-A UAM w Kaliszu i Instytutu Neofilologii PWSZ w Koninie, którzy służyli mi pomocą i wsparciem w pracach redakcyjnych oraz władzom obu uczelni za zapewnienie środków na publikację tomu. W końcu chciałbym bardzo serdecznie podziękować tym wszystkim, którzy uczestniczyli w organizacji Konferencji i przez cały czas służyli mi pomocą i radą. Mam tutaj przede wszystkim na myśli jej współorganizatora, dra Marka Derenowskiego, panią mgr Magdalenę Szudkowską i panią mgr Annę Szkalską, odpowiedzialne za sprawy organizacyjne i logistyczne, wszystkich moich kolegów i koleżanki z Instytutu Neofilologii PWSZ w Koninie oraz studentów I i II roku filologii angielskiej. To dzięki ich pomocy, wsparciu i zaangażowaniu możliwe było zorganizowanie Konferencji a w efekcie publikacja niniejszego tomu.



# Część I

PODSTAWY TEORETYCZNE



*Maria Wysocka*

*Institut Języka Angielskiego  
Uniwersytet Śląski, Katowice*

---

## GRANICE AUTONOMII NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH I JEGO UCZNIÓW

### STRESZCZENIE

The paper presents possible limitations of FL learner autonomy and FL teacher autonomy that may appear in the globally understood FL teaching-learning process. Major factors responsible for these limitations are described here. Examples of these factors are: age, personality features, survival strategies and backwash effect in the case of the learners, and beliefs and attitudes, conflict of teacher roles, regulations issued by school authorities and also backwash effect in the case of the teachers.

### 1. Wprowadzenie

Spośród zagadnień związanych z teoretycznymi aspektami dydaktyki języków obcych szczególnie wiele miejsca zajmuje autonomia ucznia. Znacznie mniej mówi się i pisze o autonomii nauczyciela, która jest przecież z tą ostatnią ściśle związana. W zorganizowanym procesie nauczania-uczenia się języka obcego autonomia podlega ograniczeniom narzuconym przez charakter tego procesu. Przykładem może być tutaj niemożność przejęcia przez ucznia odpowiedzialności za proces uczenia się (Nunan i Lamb 1996: 156). Uczący się, szczególnie młody wiekiem, nie jest w stanie świadomie tej odpowiedzialności ponieść. Powstaje również pytanie, w jaki sposób mogłoby to być docenione i ocenione przez nauczyciela w warunkach przeciętnej klasy szkolnej.

Zgodnie z opinią Wilczyńskiej (2002: 54), „(...) autonomia w odniesieniu do kształcenia językowego obejmuje zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego”. Michońska-Stadnik (1996: 17) pisze także o uczniowskim poczuciu odpowiedzialności,

podejmowaniu decyzji oraz o umiejętności oceniania postępów w nauce tak własnych, jak i rówieśników. Brak doświadczenia i różnego rodzaju zahamowania mogą całkowicie uniemożliwić poszczególnym jednostkom (funkcjonującym w grupie i podlegającym prawom w niej obowiązującym) przejście kontroli nad indywidualnym procesem uczenia się.

Najlepiej przedstawia się ewaluacja postępów w nauce. Każdy uczący się instynktownie ocenia siebie i swoje umiejętności zestawiając je z osiągnięciami innych oraz z tym, co sam chciałby osiągnąć. Narzędziem, które okazuje się tu niezwykle pomocne jest indywidualna praca uczniów z *Portfolio językowym*.

Ani autonomiczny nauczyciel, ani autonomiczny uczeń nie posiadają swobody wyboru rozwiązań, które (nie)świadomie chcieliby i mogli zastosować w trakcie procesu nauczania-uczenia się języka obcego. Poniżej przedstawione zostaną najważniejsze czynniki, które tworzą ramy ograniczające ich autonomię. Zostaną one opisane w stosunku do obu stron.

## 2. Granice autonomii ucznia

Należy w tym miejscu odnotować fakt, że czynniki związane z psychofizycznym rozwojem młodego człowieka wpływają na jego autonomiczne zachowania także poza klasą szkolną, będąc stale obecne w życiu danej jednostki.

### 2.1. Wiek

Wiek ucznia jest zmienną dynamicznie określającą rozwój jego autonomicznych zachowań. Im jest on młodszy, tym mniej potrafi określić własne potrzeby w uczeniu się. Im młodszy uczeń, tym bardziej podlega decyzjom dorosłych, dotyczącym tego, kiedy rozpocząć i zakończyć naukę, czy też gdzie ją odbywać. Młodsza wiekiem osoba ma też mniejszą umiejętność określenia własnych stylów i strategii uczenia się.

### 2.2. Cechy osobowości poszczególnych jednostek

Komorowska (2001: 167-169) pisze o takich cechach osobowości jak lęk przed samodzielnością i indywidualnym podejmowaniem decyzji, lęk przed podejmowaniem ryzyka – czego konsekwencją jest niechęć do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Takie cechy osobowości nierzadko mogą być ugruntowane u poszczególnych jednostek przez rodziców i rodzinę, środowisko rówieśników, bądź nauczycieli w szkole, którzy sami funkcjonują według wypracowanych przez siebie zachowań rutynowych. Rezultatem takich zachowań jest niewątpliwie niska samoocena u poszczególnych jednostek, a także niechęć do podejmowania ryzyka w komunikowaniu się w języku obcym (są to cechy tzw. *low risk generators*). Chociaż takie postępowanie nie oznacza, że dana osoba skazana jest na niepowodzenie w nauce

języka obcego, jednak rozwój zachowań autonomicznych może tu przebiegać z opóźnieniem i napotykać na istotne trudności spowodowane koniecznością przewyciężania niekorzystnych dla tychże zachowań nawyków.

### 2.3. Stosowane przez uczniów strategie przetrwania

Stosowane przez uczniów strategie przetrwania odnoszą się do sytuacji, w jakich znajdują się oni w szkole. Ich celem jest przeciwstawienie się władzy, której są tam podporządkowani. Można więc być „bliżej władzy”, robić wszystko, aby jej „nie podpaść”, albo „wycofać się”. Można także zastosować „taktkę mamrotania”, tak skuteczną przy uczeniu się języków obcych. „Wymruczany” tekst obcojęzyczny zostanie przez nauczyciela w razie wątpliwości oceniony na korzyść ucznia (por. Janowski 1995: 146-163). Janowski (2002: 24) pisze także o osobnej grupie strategii przetrwania wywołanych strachem. Strachem przed wyodrębnieniem z grupy, przed ośmieszeniem się w razie popełnienia błędu. Takie stany psychiczne i emocjonalne u uczniów, nawet najzdolniejszych, mają na pewno negatywny wpływ na ich samoocenę i oczywiście znacznie ograniczają, a nawet eliminują ich zachowania autonomiczne.

### 2.4. Negatywny wpływ egzaminów na proces uczenia się (*backwash effect*)

„Przetrwanie” uczniów w szkole jest także związane z osiągnięciem przez nich pozytywnych wyników sprawdzianów i egzaminów. Uczniom zależy więc przede wszystkim na tym, żeby zrobić to w sposób jak najbardziej skuteczny. Korzystają zatem z możliwości zapoznania się z pytaniami egzaminacyjnymi (w czym pomagają np. ich publikacje w prasie). Starają się uzyskać aprobatę nauczyciela odpowiadając na jego pytania tak, aby usłyszał to, co chce usłyszeć, a nie to, co naprawdę sądzi zapytany. O postawach twórczych ucznia, jego indywidualnym poszukiwaniu własnych rozwiązań, świadomym kierowaniu procesem uczenia się i innych zachowaniach autonomicznych nie ma w tych warunkach mowy.

### 2.5. Autonomiczny nauczyciel

Przeprowadzona przeze mnie analiza kompleksowego procesu nauczania-uczenia się języka obcego (Wysocka 2003: 42) wskazuje na to, że autonomiczny nauczyciel funkcjonuje według wypracowanego przez siebie stylu dydaktycznego. Z racji swojej nadrzędnej pozycji w klasie i tego, że jest za swoich autonomicznych uczniów odpowiedzialny przed władzami szkoły, ich rodzicami i nimi samymi, określa ramy ich autonomii. Można to zilustrować chociażby przykładem różnic indywidualnych pojawiających się wśród uczniów w toku procesu uczenia się, takich jak sposoby zapamiętywania materiału językowego, zróżnicowane tempo pracy nad tym materia-

lem, czy też różna u poszczególnych jednostek motywacja, które występują zawsze, wśród uczniów każdej klasy. Autonomiczny nauczyciel nie jest w stanie zapewnić uczniom takich warunków, które by wszystko to uwzględniły i prowadziły tym samym do zachowań autonomicznych. Wilczyńska (2002a: 54) określa taką współpracę nauczyciela i ucznia jako półautonomię. Wszystko to oznacza, że autonomiczny nauczyciel z natury i z konieczności ogranicza autonomię uczniów.

### 3. Granice autonomii nauczyciela

Oprócz odpowiedzialności, jaką ponosi autonomiczny nauczyciel, o czym pisałam wcześniej, jego funkcjonowanie w klasie szkolnej jest także ograniczone przez zespół specyficznych czynników, które zostaną zaprezentowane i opisane poniżej.

#### 3.1. Przekonania i postawy nauczycieli

Nauczyciel rozpoczyna pracę z zestawem przekonań i nastawień do wykonywania tej profesji, w które został wyposażony podczas studiów i praktyk pedagogicznych. Zestaw ten może ulegać i na pewno ulega wzbogaceniu podczas pracy, np. podczas rozmów w pokoju nauczycielskim. Istnienie takich przekonań bardzo trudno jest zmienić: w trakcie pracy nauczyciel może nawet naginać rzeczywistość, po to, aby szukać ich potwierdzenia.

Funkcjonowanie w ramach tych przekonań na pewno w znacznym stopniu ogranicza poszukiwanie rozwiązań autonomicznych, a myśle, że w dużej mierze ich w ogóle nie dopuszcza. Przykłady takich opinii to: „Tylko małe dzieci można nauczyć prawidłowej wymowy”. „Niemożliwe, żebyś tak dobrze napisała klasówkę, musiałaś ściągnąć”.

#### 3.2. Nauczycielskie strategie przetrwania

Nauczyciele, tak jak uczniowie, stosują określone strategie przetrwania. Spośród strategii nauczycielskich zaproponowanych przez Komorowską (2001: 84-85) przedstawiam tu te, które w istotny sposób ograniczają, a nawet eliminują poszukiwanie przez nich jakichkolwiek zachowań autonomicznych. I tak, w strategii terapii zajęciowej, nauczyciel koncentruje się wyłącznie na dostarczeniu uczniom pracy i nie myśli o innych rozwiązaniach. Tzw. „święty spokój” ma się też stosując strategie rutyny, czy strategię wycofywania się. Osiągnięcie tego spokoju umożliwia nauczycielowi stałe stosowanie tych samych, wypróbowanych rozwiązań w pierwszym przypadku i wytworzenie sytuacji umożliwiającej brak reakcji na to, co się dzieje w klasie w drugim.

### 3.3. Konflikt ról pełnionych przez nauczycieli

Jak wiadomo, nauczyciele pełnią różnorodne role w klasie szkolnej. Problem w tym, że nie we wszystkich rolach chcą i potrafią występować. Poszczególne jednostki świadomie wybierają te role, w których się sprawdzają, a wręcz odrzucają inne. Prowadzi to w konsekwencji do rozwoju zachowań rutynowych. Należy zauważyć, że autonomia nauczyciela może i powinna przybierać różny kształt, w zależności od roli, w jakiej on w danym momencie występuje. Komorowska (2001: 81) pisze, że „istotą zawodu nauczycielskiego jest (...) umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji”. (Nie)świadoma ucieczka nauczycieli od pełnienia niechcianych i nielubianych ról stanowi zatem czynnik w istotny sposób ograniczający rozwój ich autonomii.

### 3.4. Przepisy i ustalenia władz

Omówienie tego zagadnienia rozpoczniemy od przytoczenia fragmentu Ustawy *Karta Nauczyciela* (stan na 31. 08. 2004, rozdz. 2., art. 6a):

Praca nauczyciela z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty podlega ocenie. Ocena pracy nauczyciela może być dokonana (...) z inicjatywy dyrektora szkoły, lub na wniosek:

- nauczyciela
- organu sprawującego nadzór pedagogiczny
- organu prowadzącego szkołę
- rady szkoły
- rady rodziców

(...) Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i jest zakończona stwierdzeniem uogólniającym:

- ocena wyróżniająca
- ocena dobra
- ocena negatywna

(...) Oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, który przy jej dokonywaniu może zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego.

Jak widać, nauczyciel jest świadomy tego, że będzie oceniany i wie także, jak ta ocena będzie przebiegać. Będzie się więc koncentrował przede wszystkim na tym, żeby sprostać wymaganiom i jak najlepiej wypaść, a nie na tym, żeby „błysnąć” oryginalnymi pomysłami i zastosować nietuzinkowe rozwiązania, co by świadczyło o jego autonomicznym działaniu. W taki sam sposób będzie też pracował nad zdobywaniem kolejnych stopni swego awansu zawodowego.

Czynnikiem ograniczającym autonomię nauczyciela są też ustalenia podejmowane wewnątrz szkoły, związane z prawami ucznia i innymi niepiśnianymi zwyczajami i tradycjami charakterystycznymi dla każdej z nich. Można tutaj podać następujące przykłady:

- W poniedziałki uczniowie nie są pytani.
- Uczeń ma prawo być nieprzygotowany do zajęć np. trzy razy w semestrze.

Konieczność postępowania według takich zasad całkowicie nie zgadza się ze specyfiką dydaktyki szczegółowej języka obcego i całkiem skutecznie eliminuje autonomię nauczyciela w organizacji i planowaniu zajęć.

### 3.5. Negatywny wpływ egzaminów na proces nauczania (*backwash effect*)

Tak jak w przypadku uczniów uczących się po to, aby zdać egzamin i zdobyć dyplom, nauczyciele koncentrują się głównie na tym, aby ich do tych egzaminów przygotować. Ich inicjatywa i działania autonomiczne są ograniczane przez podawane w podręcznikach i innych źródłach wzorce egzaminów i testów. Nauczyciele nie są zainteresowani poszukiwaniem własnych sposobów ewaluacji osiągnięć uczniów; korzystają z gotowych wzorców, świadomi faktu, że dobre wyniki, jakie mogą osiągnąć ich podopieczni są również dowodem ich umiejętności zawodowych i ich sukcesem.

## 4. Podsumowanie

Współistnienie i współfunkcjonowanie autonomicznego ucznia i autonomicznego nauczyciela jest faktem, ale podlega ono rozlicznym ograniczeniom. Osoby zaangażowane w organizację i przebieg procesu nauczania-uczenia się języka obcego muszą być świadome istnienia czynników, które te ograniczenia wywołują. Świadomość ta pozwoli na wyposażenie i nauczycieli, i uczniów w jak największą swobodę działania. Rozumowanie to prowadzi do spojrzenia na autonomię jako na zapewnienie swobody wyboru rozwiązań optymalnych dla danej jednostki, bądź grupy, które w procesie nauczania-uczenia się języka obcego funkcjonują w charakterystycznych dla siebie ściśle określonych ramach.

Autonomiczny nauczyciel kieruje zatem rozwojem autonomii własnej i autonomii swych uczniów. Pełni on więc w globalnie rozumianym procesie rozwijania autonomii w nauczaniu-uczeniu się języka obcego rolę nadrzędną. Przy takim założeniu szczególnej istotności nabiera spostrzeżenie Werbińskiej (2004: 25) dotyczące dwutorowości rozwoju autonomii nauczyciela i ograniczeń, jakim ten rozwój podlega. Tor pierwszy obejmuje „rozwój zawodowy i indywidualną kontrolę nad tym rozwojem – co zależy od poszczególnych jednostek i podlega stosunkowo niewielkim ograniczeniom”. Tor drugi dotyczy „funkcjonowania nauczycieli w procesie dydaktycznym, gdzie te ograniczenia są znacznie większe; w obliczu ciągle formalizowanego systemu oceniania pracy nauczyciela, narzucanych schematów programowych, wielu nauczycieli jest bezsilnych”.

Widać więc, że główną odpowiedzialność za kompleksowy rozwój autonomii w procesie nauczania-uczenia się języka obcego ponosi nauczyciel. Pozostaje mieć nadzieję, że wyposażony w odpowiednią wiedzę sprosta temu wyzwaniu i świadomy istnienia przeszkód i ograniczeń będzie w stanie wypracować indywidualne sposoby pracy pod własnym kierunkiem.

## Bibliografia

- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (wydanie drugie). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski, A. 2002. *Poznawanie uczniów*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nunan, D. i Lamb, C. 1996. *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werbińska, D. 2004. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wilczyńska, W. 2002a. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 51-67.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



*Kazimiera Myczko*

*Instytut Filologii Germańskiej  
UAM Poznań*

---

## OD AKTYWIZACJI DO AUTONOMII UCZNI W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

### STRESZCZENIE

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, die Bereiche der Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, welche die Lernerautonomie fördern. In dieser Perspektive werden die Relationen zwischen Instruktion und Konstruktion im Unterricht erwogen und ausgewählte Lehrpläne, die für den DaF-Unterricht in Polen konzipiert wurden, analysiert. Zum Schluss wird auf die Schlüsselrolle des Fremdsprachenlehrers bei der Umsetzung des autonomiefördernden Konzepts hingewiesen.

### 1. Uwagi wstępne

Jeżeli przyjrzymy się rozwojowi myśli glottodydaktycznej, dojdziemy z pewnością do wniosku, że u podłoża poszczególnych metod i podejść leży opis języka oraz teorie uczenia się. Najlepszym przykładem jest tu metoda audio-lingwalna, w której w sposób stosunkowo równoważny wykorzystano behawiorystyczną teorię psychologiczną i powiązany z nią strukturalistyczny sposób opisu języka. W centrum refleksji glottodydaktycznej metody kognitywnej lat siedemdziesiątych stoi uczenie się przez wgląd i rozwiązywanie problemów. Koncepcja Chomskiego, podawana zwykle jako językoznawcze źródło tej metody, nie wpłynęła na opis języka w aspekcie dydaktycznym, a raczej była wsparciem dla przyjętej teorii uczenia się.

Podejście komunikacyjne inspirowane było głównie zwróceniem uwagi na pragmatyczny opis języka. W fazie późniejszej rozwoju tego podejścia myśl glottodydaktyczna rozbudowuje się w kierunku refleksji nad procesem uczenia się. Oznacza to, że początkowo badacze koncentrują się na problemie uwzględnienia potrzeb komunikacyjnych ucznia, a następnie

w coraz szerszym zakresie, na ujęciu procesu uczenia się jako procesu przetwarzania informacji. Z pewnością na przesunięcie tych akcentów wpłynęła nie tylko psychologia poznania, ale również rozwijająca się dynamicznie psycholingwistyka, czego efektem było m.in. włączenie tekstów autentycznych do procesu dydaktycznego. Efekty psycholingwistycznych badań wpłynęły też znacząco na postrzeganie procesów recepcji i produkcji języka, co umożliwiło wnikliwsze postrzeganie procesów przetwarzania języka w teorii glottodydaktycznej.

W dydaktyce obecnie obserwuje się odsunięcie problemu opisu materiału językowego i związanych z nim problemów selekcji i gradacji na plan dalszy. Czy może to oznaczać, że lingwistyka nie tworzy modeli opisu języka, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla dydaktyki języków obcych i wpłynąć znacząco na rozwój myśli glottodydaktycznej? Wydaje się, że w tym zakresie również należy się spodziewać zmian, wynikających choćby z faktu, iż w dydaktyce współczesnej dominuje jeszcze ciągle gramatyka zdania, przy niewielkim stopniu uwzględnienia gramatyki tekstu. Rozwój myśli dydaktycznej od lat dziewięćdziesiątych preferuje jednak jednoznacznie problemy uczenia się i możliwości podniesienia efektywności kształcenia językowego upatruje w daleko idącym upodmiotowieniu ucznia. Podkreślić należy jednakże, że perspektywa ta ukazuje bardzo wyraźnie złożoność procesu kształcenia i niekiedy pewną relatywność określonych dotychczasowych sformułowań, czy twierdzeń natury glottodydaktycznej.

Źródłem przesunięcia punktów ciężkości badań szukać z pewnością można, jak się to często podkreśla, w zmieniającej się rzeczywistości i w wyzwaniach, jakie ta rzeczywistość stawia współczesnemu człowiekowi<sup>1</sup>. Zgodnie z wymogami współczesnej rzeczywistości, człowiek powinien świadomie podejmować decyzje, być otwartym na zmiany, a także uzupełniać swoje wykształcenie, zmieniając miejsce zatrudnienia. Celem obecnego kształcenia językowego jest także wielojęzyczność. Osiągnąć ją można poprzez wcześniejsze rozpoczynanie nauki pierwszego obcego języka przy jednoczesnym optymalizowaniu przebiegu kształcenia, m.in. poprzez zwrócenie uwagi na rozwijanie kompetencji w zakresie uczenia się, a więc rozwijanie w tym zakresie wiedzy proceduralnej ucznia.

## 2. Zakresy aktywizacji ucznia wspierające autonomiczne uczenie się

O aktywizacji ucznia mówiono już od dawna (przykładem może być tu samoocena, o której pisano już w dydaktyce lat siedemdziesiątych). Jednak zakresy tej aktywizacji oraz świadomość podporządkowania jej całościowej

---

<sup>1</sup> Na tę zależność można już zresztą wskazać we wczesnym etapie rozwoju dydaktyki nauczania języków obcych. U źródeł powstania metody bezpośredniej leżały też przecież m.in. potrzeby epoki uprzemysłowienia.

koncepcji kształcenia są wynikiem rozwoju koncepcji glottodydaktycznej końca XX wieku.

Tradycyjnie pojmowana aktywizacja ucznia przyporządkowana była w dydaktyce języków obcych raczej rozwijaniu sprawności produktywnych, w tym głównie sprawności mówienia, w przeciwieństwie do sprawności receptywnych, które uważano za pasywne. Aktywizację rozpatrywano też w aspektach zainteresowania ucznia przebiegiem zajęć, np. poprzez włączenie różnego rodzaju środków dydaktycznych.

Uważam, że obecnie aktywizacja ucznia zasadza się głównie na rozpoznawaniu uczenia się jako procesu przetwarzania informacji. Aktywizacja to stymulowanie uczącego się do aktywności mentalnej w różnych zakresach związanych z procesem uczenia się. Myślę tu o zakresach związanych z wiedzą o tym, czym jest język i jak on funkcjonuje, o stwarzaniu okazji dla uczących się, by mogli uświadamiać sobie swą indywidualną złożoność i różnorodność, własne cele i w tej perspektywie też własne porażki oraz osiągnięcia. Celem aktywizacji w takim ujęciu będzie rozwijanie umiejętności organizowania własnego uczenia się w obrębie realizacji celów kształcenia językowego. Aktywizacja ucznia jest warunkiem wspierania i rozwijania autonomii ucznia w procesie dydaktycznym. Przy tym przychylam się tu do humanistycznego ujęcia autonomii przez Dickinson (1987, cyt. za Wolffem 2003: 321), które podkreśla rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym. Nauczyciel powinien więc stymulować ucznia do przemyśleń dotyczących jego postawy wobec uczenia się języka obcego, stosowanych strategii uczenia się, a także do ich oceny oraz dążyć do zwiększania odpowiedzialności ucznia za proces uczenia się.

### 3. Konstrukcja i instrukcja w procesie dydaktycznym

W związku z zasygnalizowaną rolą nauczyciela chciałabym teraz odnieść problemy aktywizacji ucznia do zagadnień instrukcji i konstrukcji w dydaktyce języka obcego. Instrukcja i konstrukcja odzwierciedlają niejako dwie strony procesu kształcenia językowego. Najogólniej można odnieść te dwa pojęcia do perspektywy nauczania i uczenia się. To ogólne przyporządkowanie wymaga jednakże uszczegółowienia. Instrukcję dydaktyczną rozumieć można w dwóch płaszczyznach. W szerokim ujęciu należy ją odnieść do instytucjonalnego sterowania uczeniem się, czyli do narzędzi planowania procesu dydaktycznego, a więc do programów i materiałów nauczania, a także do warunków określających ilość godzin nauki języka obcego, czyli do elementów dydaktyki zorganizowanej. Drugą płaszczyznę rozumienia instrukcji odnoszę do przebiegu samego procesu nauczania. W obrębie tej płaszczyzny proponuję rozróżnienie dwóch rodzajów instrukcji. Pierwszy rodzaj to tzw. instrukcja „małych kroków”. To rozumienie wiązane jest głównie z tradycyjnym ujęciem procesów uczenia się, z perspektywą preka-

zywania wiedzy. Drugi rodzaj stanowi instrukcja osadzona kognitywnie, związana ze sterowaniem procesami poznawczymi, inicjująca i stymulująca rozwijanie świadomości językowej i świadomości w zakresie uczenia się. Pojęcie konstrukcji odnosi się do procesów uczenia się, do konstruowania wiedzy zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej. Wiadomym jest, że wiedza proceduralna rozwijana jest poprzez ćwiczenia, przy czym wymiar wymaganych ćwiczeń jest uzależniony od indywidualnych potrzeb. Związki pomiędzy tymi dwoma typami wiedzy podlegają jeszcze ciągle dyskusji, jednakże w dydaktyce języków obcych przyjmuje się najczęściej, że wiedza deklaratywna prowadzić może do powstania wiedzy proceduralnej<sup>2</sup>.

W zarysowanym tu kontekście relacji pomiędzy instrukcją a konstrukcją aktywizacja ucznia wiąże się z instrukcją osadzoną kognitywnie, związaną przede wszystkim ze wspieraniem procesów konstrukcji systemu języka i jego użycia, określanego obecnie w kategoriach kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako kompetencja gramatyczna, kompetencja dyskursywna oraz socjokulturowa, a także rozwijaniem jego wiedzy dotyczącej procesu uczenia się i przygotowywaniem fundamentu do samodzielnego uczenia się. W tym kontekście należy też na nowo przemyśleć wspomnianą powyżej tzw. instrukcję „małych kroków” związaną z pewnymi typami ćwiczeń językowych. Powinna ona być powiązana z koncepcją aktywizacji ucznia. Chodzi tu w szczególności o uzupełnienie zakotwiczenia kognitywnego tego typu ćwiczeń, czyli obudowania refleksją dotyczącą ich celowości.

Aktywizacja ucznia związana jest więc z wielopłaszczyznowymi działaniami nauczyciela, których celem jest podnoszenie świadomości ucznia, przy wsparciu odpowiednio zestawionych materiałów dydaktycznych, a także przy wykorzystaniu bogatej wiedzy na temat interakcji zachodzących w klasie zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak i samymi uczniami. Należy podkreślić, że od lat osiemdziesiątych szczególną uwagę zwraca się na tzw. interakcje ukryte, które aktywizowane są poprzez interakcje zewnętrzne. Przyjmuje się, że kognitywne procesy przetwarzania aktywizowane są poprzez różnorodne formy interakcji. W tym kontekście można sformułować pytanie, kiedy i w jakim celu włączane powinny być – sterowane przez nauczyciela – określone formy interakcyjne. Takiemu daleko idącemu uproszczeniu przeczą zarówno hipotezy naukowe<sup>3</sup>, jak też obserwowana praktyka dydaktyczna. Toteż, jak słusznie podkreślają Edmondson i House (2003: 242), interakcje należy postrzegać jako sekwencję możliwych momentów przyswajania języka, które są jednakże różnie odbierane, rozumiane bądź też ignorowane. Interakcje w procesie kształcenia determinują jednak, jak zaznaczają słusznie autorzy, rodzaj proponowanych możliwości uczenia się. W tym kontekście podkreśla się m.in. bardzo pozytywny wpływ interak-

---

<sup>2</sup> Por. w tym kontekście też np. uwagi Börnera (1998: 29-31) dotyczące relacji pomiędzy wiedzą implicytną i eksplicytną.

<sup>3</sup> Por. np. hipotezę Allwrighta (1984).

cji na proces uczenia się w zakresie negocjowania znaczeń. Klasycznym przykładem, jak wskazują autorzy, powołując się na badania Eckertha (1998), jest pytanie ucznia, które prowadzi do bardziej zrozumiałego przeformułowania wypowiedzi przez nauczyciela.

Integrowanie w coraz szerszym wymiarze kognitywnych teorii uczenia się i podporządkowywanie osiągnięć w tym zakresie celom glottodydaktycznym poprzez szerokie włączenie zabiegów dydaktycznych, których celem jest podnoszenie świadomości językowej ucznia, wspiera realizację koncepcji aktywizacji ucznia w procesie dydaktycznym. Efektem odpowiednich zabiegów dydaktycznych może być np. poznawanie siebie, tzw. samoświadomość, a także poznawanie szeregu elementów związanych z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej, interkulturowej oraz kompetencji w zakresie organizowania, przebiegu i kontroli własnego procesu uczenia się. Można zakładać, że rozwijanie świadomości w różnorodnych zakresach wiąże się ze zmianą postawy wobec procesu uczenia się.

#### 4. Formy aktywizacji ucznia

Celem aktywizacji jest rosnąca samodzielność ucznia i jednocześnie zwiększanie jego współodpowiedzialności za organizację, przebieg i wyniki uczenia się. W tym miejscu należy podkreślić, że instytucjonalne nauczanie realizuje określone cele zawarte w pracach programowych, a więc związane z określoną progresją, formami kontroli i oceny.

Pomiędzy sterowaniem i otwartą dydaktyką wyróżnić można następujące możliwości (Tönshoff 2005: 13):

- 1) Odpowiedzialność za sterowanie procesem ponosi całkowicie nauczyciel. Kryteria dotyczące decyzji są jednakże dla uczniów mniej lub bardziej przejrzyste.
- 2) Postanowienia podejmowane są kooperatywnie, tzn. przez nauczyciela i uczniów (współdecydowanie uczniów).
- 3) Decyzje są podejmowane i sterowane poprzez uczniów (w kooperacji), np. gdy uczniowie wybierają aspekty tematyczne określonych kręgów tematycznych, czy też wybierają określone zadania i określają formy swej aktywności. Uczniowie mogą tu również decydować o tym, w jakim stopniu skorzystają z pomocy nauczyciela.

We wspomnianym powyżej kontekście nauczania instytucjonalnego formy kontroli i oceny w obrębie tzw. dydaktyki otwartej wychodzą poza tradycyjnie przyjęte ramy i jeszcze ciągle budzą pewne wątpliwości. Jednocześnie należy podkreślić, że współczesna dydaktyka języków obcych z jednej strony nie sprowadza procesu nauczania do przekazywania wiedzy, z drugiej zaś nie rezygnuje z pewnego sterowania czynnościami poznawczymi ucznia. Samodzielne poczynania poznawcze ucznia są w procesie kształcenia najczęściej

organizowane bądź inicjowane przez nauczyciela. Chodzi tu głównie o wspieranie ucznia w procesach poznawczych.

Aktywizacja może przybierać różne formy, między innymi takie jak (por. Myczko 2005: 239):

- stymulowanie do formułowania celów uczenia się i szeroko pojętej ewaluacji własnego procesu uczenia się w zakresie osiągniętych celów, przyrostu wiedzy, rozwiniętych umiejętności;
- stymulowanie ucznia do strukturyzowania danych językowych, do odkrywania związków i zależności (pomocą może tu być skierowanie uwagi ucznia na pewne związki i zależności);
- stymulowanie do wspólnego konstruowania znaczeń w interakcjach językowych;
- stymulowanie ucznia do uświadamiania sobie strategii uczenia się oraz ewaluacji tych strategii, przy czym szczególne miejsce przypada strategiom metakognitywnym;
- włączanie form nauczania skierowanych na działanie.

Aktywizacja ucznia w procesie dydaktycznym może więc mieć na celu podjęcie określonego działania. Jak wiadomo, działanie składa się z kilku podstawowych komponentów (wg Dietrich 1984; por. Gudjons 2001: 47). Działanie jest uwarunkowane motywacyjnie (osoba chce osiągnąć jakiś stan), zorientowane na cel (intencjonalne działanie), związane jest też z aktywnym rozważaniem włączonych elementów działania (na płaszczyźnie poznawczej i motorycznej). Odbywa się ono w określonej sytuacji i ma rozpoznawalną strukturę (organizację działania). Działanie jest ewaluowane i kontrolowane (mierzone mniej lub bardziej zadowalającym wynikiem). Jest ono, jak się często podkreśla, regulowane przez triadę: planowanie, przeprowadzenie i kontrola.

Wewnętrzne działanie to operacje myślowe. Jeżeli myślenie jest meta-czynnością w stosunku do konkretnego działania, to – jak podkreśla Gudjons (2001: 57) – procesy rozpoznawania powinny mieć swój początek w określonych działaniach. Pożądanymi dyspozycjami w podejmowaniu szeroko rozumianych działań autonomicznych, jak wskazuje Wilczyńska (2002a: 65-66), są:

- dyspozycje emocjonalno-oceniające, np. wiara w własne siły, traktowanie działań komunikacyjno-uczeniowych jako źródła osobistej satysfakcji;
- dyspozycje kognitywne, obejmujące m.in. wysoki poziom samoświadomości komunikacyjno-uczeniowej np. znajomość własnych cech, zasobów i celów rozwojowych, otwartość informacyjna, czyli autentyczne zainteresowanie się formą i treścią komunikacji, refleksyjność w rozpatrywaniu i ocenie własnych działań, uświadamianie sobie przyczyn własnych niepowodzeń czy sukcesów;
- dyspozycje zachowaniowe, dotyczące planowania i podejmowania inicjatyw uczeniowych, współpracy, kontaktów komunikacyjnych i przezwyciężania doraźnych trudności komunikacyjno-uczeniowych.

W tym kontekście warto wskazać na takie formy nauczania jak nauczanie projektowe i nauczanie zadaniowe, które nie tylko wiążą się z wysokim stopniem świadomości uczeniowej, ale również z korzystnym potencjałem afektywnym, m.in. z uwagi na dobór zadań i treści bliskich zainteresowaniom uczących się. Zainteresowanie uczniów treścią oraz zadaniami związane jest z wysokim poziomem uwagi, która, jak wiadomo, jest punktem wyjścia procesów przetwarzania. Aktywizację ucznia można również rozpatrywać na płaszczyźnie negocjacji tematów, w ramach ustalonych zakresów tematycznych lub też w ramach doboru materiałów autentycznych. Zaangażowanie uczniów w poszukiwanie i wybór materiałów, niekoniecznie połączony z pracą projektową, ale również z tradycyjną pracą z tekstem, jest również formą, która – z uwagi na uwzględnienie zainteresowań uczniów – wpływać będzie pozytywnie na podjęcie trudu zrozumienia wybranego tekstu.

#### 4. Prace programowe i aktywizacja ucznia

Bardzo ważną rolę w nauczaniu instytucjonalnym spełniają dokumenty programowe. Ich istotą jest sformułowanie celów, zestawienie treści nauczania oraz dróg realizacji tych celów.

Sformułowane cele odnoszą się obecnie nie tylko do kompetencji w zakresie opanowania języka obcego, ale m.in. również do tzw. kompetencji kluczowych (takich jak np. rozwijanie odpowiedzialności, samodzielności, umiejętności współpracy w zespole), do postaw uczniów, do sprawności i umiejętności (takich jak np. umiejętność operowania zasobami informacji itp.), które wymagają w szerokim zakresie aktywizacji ucznia w procesie kształcenia językowego.

Poddane analizie programy nauczania do nauki języka niemieckiego<sup>4</sup> zawierają w części dotyczącej procedur osiągania celów szereg elementów sprzyjających aktywizacji ucznia. Wiążą się one z rozwijaniem świadomości językowej, najczęściej jednak w zakresie dochodzenia do reguł gramatycznych i ich zastosowania. Stosunkowo mało miejsca poświęca się w programach np. rozwijaniu świadomości kulturowej. Jest to zwykle wskazanie hasłowe, bez obszerniejszych propozycji dotyczących zabiegów dydaktycznych, których celem byłoby rozwijanie kompetencji interkulturowej. W zasadzie wszystkie analizowane programy podkreślają konieczność rozwijania strategii uczenia się. Nie we wszystkich jednak wskazuje się na nie w procedurach osiągania celów. Jeżeli jednak zostają one wyróżnione, są przyporządkowywane rozwojowi sprawności językowych oraz przyswajaniu pod-

---

<sup>4</sup> Szczegółowo przedstawione wyniki analizy wybranych programów nauczania opracowanych po roku 2000 przedstawione zostały w referacie wygłoszonym przez autorkę niniejszego artykułu na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Krakowie w roku 2006.

systemów językowych. W tym kontekście wskazuje się na konieczność rozpoznania własnych, dominujących preferencji uczeniowych (w tym stylu i tempa pracy, własnego typu osobowości itp.). Analizowane programy podkreślają zasadność włączenia do procesu dydaktycznego form nauczania skierowanego na działanie, w tym szczególnie projektu, najczęściej w odniesieniu do ścieżek edukacyjnych. W kontekście stosunkowo niewielkiej liczby godzin przeznaczonych na określone warianty *Podstawy programowej* wskazuje się jednak słusznie na ograniczone możliwości realizacji obszernych projektów, podkreślając jednocześnie systematyczne wykorzystywanie elementów pracy projektowej. W każdym z analizowanych programów podkreśla się istotność samooceny ucznia. Zostaje ona odniesiona do procedur samooceny osiągnięć edukacyjnych bądź też rozumiana jest szeroko jako dokonywanie przez ucznia ewaluacji własnych działań. W programach można znaleźć m.in. przykładową ankietę ewaluacyjną bądź też arkusz samooceny, a także przykładową metryczkę przygotowującą ucznia do samooceny prac pisemnych czy też pracy domowej o charakterze projektu. W większości dokumentów programowych zwraca się w kontekście samooceny uwagę na rolę *Portfolio językowego*. W niektórych programach podkreśla się istotną rolę, jaką mogą pełnić technologie informacyjne w nauczaniu języka niemieckiego. Wskazuje się w nich na możliwości wykorzystania komputera do realizacji różnych celów edukacji językowej, w tym też rozwijania umiejętności strategii uczenia się, pozyskiwania określonych informacji, wykorzystania Internetu do zadań projektowych. Nie we wszystkich programach uwzględniony został problem indywidualizacji i różnicowania wymagań. Odnosząc się do tego istotnego zakresu działania nauczyciela, wskazuje się m.in. na możliwość sporządzania z uczniem dodatkowych „kontraktów” bądź też na sporządzanie indywidualnych planów pracy opatrzonych umową.

Dokument programowy nie jest podręcznikiem, stąd też procedury osiągania celów podawane są w formie skrótowej. Jednakże nawet bardzo skrócone, wręcz hasłowe podanie określonej procedury zwraca uwagę odbiorcy dokumentu na jej istotność poprzez sam fakt zamieszczenia jej w programie. Wsparciem dla pracy nauczyciela są podręczniki, które w coraz szerszym wymiarze integrują formy aktywizacji ucznia, choć niekiedy ich układ i dobór nie jest optymalny (Chudak 2007: 341). W tej sytuacji dziwić może fakt, że jeszcze ciągle sporo uczących się uznaje koncepcję reprodukcyjnego uczenia się<sup>5</sup>, co oznacza, że uczenie się polega według nich na przyswojeniu zaprezentowanych przez nauczyciela informacji, następnie ich odtworzeniu w prawie niezmienionej formie. Bywa tak, że nauczyciel prowadząc zajęcia z nowym podręcznikiem, w którym włączone są szeroko elementy sprzyjające aktywizacji ucznia, koncentruje się na pracy z materiałem językowym i nie przywiązuje zbyt dużej wagi do strategii uczenia się,

---

<sup>5</sup> W tym zakresie niewiele się zmieniło w przeciągu ostatnich piętnastu lat, jeżeli weźmiemy pod uwagę np. wyniki badań Simonsa opublikowane w 1992 roku.

gdyż – jak podkreśla – uczniowie i tak mają swoje strategie i nie przekona ich do innych.

Pewnym zaskoczeniem są też wyniki badań nad zastosowaniem *Portfolio językowego* przez nauczycieli języka niemieckiego w gimnazjach poznańskich. Wykazały one niewielkie zainteresowanie nauczycieli w tym zakresie. Magistrantka, chcąc przeprowadzić badania nad zastosowaniem portfolio, nie znalazła żadnego nauczyciela wśród dziesięciu ankietowanych nauczycieli gimnazjum, który pracowałby z tym dokumentem (por. Majchrzak 2007). To wąsko zakrojone badanie sondażowe z pewnością nie oddaje sytuacji rzeczywistej odnośnie pracy z portfolio w szkołach gimnazjalnych. Potwierdza ono jednak fakt, iż przy wprowadzaniu wszelkich modyfikacji programowych, inicjatyw dydaktycznych wynikających z rozwoju teorii, konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli.

## 5. Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia

Aktywizacja ucznia jest związana, jak już wspomniałam powyżej, ze wspieraniem procesów konstrukcji systemu języka i jego użycia oraz konstruowaniem wiedzy dotyczącej procesu uczenia się. Nauczyciel powinien więc pełnić tu rolę stymulującą, inicjującą, ale również – w odpowiednim momencie – przejąć rolę osoby wspierającej i doradzającej. Przygotowywanie nauczycieli do realizacji nowych koncepcji powinno mieć charakter działań cyklicznych, inaczej implementacja tych koncepcji skazana jest na niepowodzenie. W tym kontekście należy przywołać tzw. konstrukt teorii subiektywnych (osobistych). To one najczęściej są tym elementem, który determinuje kształt praktyki pedagogicznej. Tradycyjne przygotowanie metodyczne nauczycieli ich nie zmieni. Konieczne jest integrowanie tych teorii z procesem kształcenia poprzez ich uświadamianie oraz odpowiednią modyfikację. Zamieszczenie w programach szkolnych i materiałach nauczania elementów, które powinny sprzyjać realizacji założeń związanych z rozwijaniem samodzielności uczenia się nie oznacza więc, że zostaną one włączone do praktyki kształcenia językowego. Przykładem może być opracowany w 1995 program do nauki języka niemieckiego dla uczniów zaawansowanych językowo, oparty na koncepcji szerokiego włączenia uczniów w procesy planowania, przebiegu i ewaluacji własnego procesu uczenia się, który jedynie we wstępnej fazie implementacji realizowany był, i to w niewielkim zakresie, przez stosunkowo nieliczną grupę nauczycieli (por. *Curriculum Deutsch als Fremdsprache* 1995). Nie sądzę, by obecne założenia programowe podzieliły los tego programu, gdyż kształcenie nauczycieli w coraz szerszym wymiarze uwzględnia elementy aktywizacji ucznia. By jednakże wspierać uczniów w konstrukcji wiedzy i rozwijaniu umiejętności, nauczyciel powinien posiadać nie tylko wiedzę eksplicytną, ale także powinien ją umieć zastosować w praktyce. Ten aspekt związany jest z rozwijaniem pewnych umiejętności interak-

cyjnych oraz osobowościowych, nieodzownych w realizacji koncepcji kształcenia.

Autonomiczny uczeń to uczeń, który zna siebie, potrafi określić swoje słabe i mocne strony, swoją wiedzę, zna luki w niej istniejące i wie, w jaki sposób je uzupełnić. Taki uczeń to uczeń odpowiedzialny i kompetentny, który bez trudu poradzi sobie w bogatym środowisku uczeniowym, którego stworzenie ułatwiają np. nowe media. Stąd też często zwraca się uwagę, że obraz autonomicznego ucznia jest obrazem ucznia idealnego, motywowanego i wytrwałego. Postawa wielu uczniów wobec nauki języka utrudnia działania nauczyciela, mające na celu rozwijanie ich samodzielności. Stąd punktem wyjścia dla działania nauczyciela w zakresie rozwijania autonomii ucznia powinien być więc stan wiedzy ucznia oraz jego postawa wobec nauki w szkole. Działanie to jest szczególnie istotne, gdy chodzi o uczniów słabych, nie zawsze zainteresowanych przedmiotem. Podkreślić też warto, że z wiekiem, narastającymi doświadczeniami w zakresie uczenia się języka, osiaganiem tzw. dojrzałości kognitywnej oraz z zaawansowaniem językowym tworzą się coraz bardziej korzystne warunki do rozwoju świadomości językowej i uczeniowej. Aktywizowanie uczniów będzie więc tracić na znaczeniu na korzyść świadomie i samodzielnie podejmowanych działań uczniów w procesie uczenia się języka. Jednakże również u starszych uczniów, których nauka przebiegała do tej pory stosunkowo tradycyjnie (myślę tu o nauczaniu, w którym dominowała dyrektywna funkcja nauczyciela) rozwijanie samodzielności w uczeniu się powinno być jednym z najważniejszych celów kształcenia.

Praca nauczyciela wymaga wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w nie do końca przewidywalnych sytuacjach uczeniowych. Warto tu także dodać, że wymagania w stosunku do nauczyciela wzrastają systematycznie wraz z rozwojem teorii glottodydaktycznej. W tradycyjnym nauczaniu, gdzie nauczyciel koncentrował się na wąsko pojmowanej normie językowej, wystarczała stosunkowo wąska wiedza językowa. Wzrost wymagań przyniosły standardy podejścia komunikacyjnego i aspekty kształcenia interkulturowego. Poczucie niepewności, a przynajmniej wysokie wymagania stawia obecnie sformułowany cel, jakim jest rozwijanie samodzielności ucznia nie tylko wtedy, gdy nauczyciel sam, będąc uczniem nie doświadczał elementów otwarcia procesu kształcenia językowego.

Nauczyciel powinien charakteryzować się pewną gotowością autonomiczną, tj. aktywnym, przemyślanym i metodologicznie spójnym podejściem do działania pedagogicznego i odpowiedzialnym podejściem do własnej pracy (Zawadzka 2004: 231). Oddawanie pewnych zakresów toku dydaktycznego uczniom wymaga dużego kunsztu dydaktycznego, wysokich kompetencji językowych, umiejętności w zakresie wcielania w życie zasad kooperacji, umiejętności negocjacji celów, a także stymulowania i wspierania indywidualnych procesów uczenia się, by efekt nie miał znamion przypadkowości, bo przecież o to w kształceniu nie chodzi. Wymaga też pewnej

otwartej osobowości. Nauczyciel powinien być baczny obserwatorem, który potrafi zidentyfikować te obszary mentalnego działania ucznia, które wymagają wsparcia. Wsparcie to przyczynić się może do dalszej aktywności ucznia i rozwijania jego samodzielności. Najistotniejsze jest jednak przekonanie nauczyciela o wartości działań mających na celu aktywizację ucznia, ponieważ jest ono podstawowym warunkiem ich skuteczności.

## 6. Wnioski

Nawiązując do tematu konferencji należy podkreślić, że teoria dydaktyczna rozbudowuje w coraz szerszym wymiarze koncepcje rozwijania samodzielności ucznia w procesie dydaktycznym. Nieodzownym ich elementem jest aktywizacja ucznia, której celem jest wspieranie szeroko pojętych procesów konstrukcji wiedzy. Formy aktywizacji ucznia są obecnie integrowane zarówno w dokumentach programowych, jak i w podręcznikach do nauki języka obcego. Szczególne miejsce w tym zakresie przypada rozwijaniu samooceny ucznia, wspieranej przez opracowane z inicjatywy Rady Europy portfolia językowe. Systemowe i spójne włączanie elementów aktywizujących ucznia do procesu dydaktycznego stawia nauczycielowi bardzo wysokie wymagania i związane jest z ciągłym poszukiwaniem dróg implementacji w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Niezbędne jest jednakże przekonanie nauczyciela do systematycznego włączania form aktywizacji w praktykę kształcenia językowego.

## Bibliografia

- Allwright, R. 1984. „The importance of interaction in classroom language learning”. *Applied Linguistics* 5. 156-171.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm H.-J. (red.). 1998. *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: G. Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H. i Krumm H.-J. (red.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel: Francke Verlag.
- Börner, W. 1998. „Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen”. w: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G. i Krumm H.-J. (red.). 1998. 28-33. *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4*. 1995. Waszawa MEN.
- Chudak, S. 2007. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, G. 1984. *Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn.

- Edmondson, W. i House, J. 2003. „Interaktionen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen”, w: Bausch, K.-R., Christ, H. i Krumm H.-J. (red.). 2003. 28-33.
- Eckert, J. 1998. *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Gudjons, H. 2001. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Majchrzak, J. 2007. „Das Europäische Portfolio der Sprachen – ein Weg zur Förderung des selbstbewussten Lernens”. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mandl, H. F. i Friedrich, H. F. (red.). 1992. *Lern- und Denkstrategien Analyse und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe
- Myczko K. 2005. „Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: Podstawy teoretyczne”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. 229-240.
- Simons, R. J. P. 1992. „Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell”, w: Mandl, H. F. i Helmut, F. (red.). 1992. 252-264.
- Tönshoff, W. 2005. „Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht” *Deutsch als Fremdsprache* 1. 13-17.
- Wilczyńska, W. 2002a. „Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 69-83.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wolff, D. 2003. „Lernerautonomie uns selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick”, w: Bausch, K.-R., Christ, H. i Krumm H.-J. (red.). 2003. 321-326.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”:

*Anna Gapińska*

*Instytut Filologii Angielskiej  
UAM Poznań*

---

## AUTONOMIA A PERCEPCJA WŁASNEJ KONTROLI W PROCESIE UCZENIA SIĘ

### STRESZCZENIE

Different theories of motivation (locus of control theory, self-efficacy theory, attribution theory, learned helplessness theory) claim that the way a person perceives his/her control over successful and unsuccessful events in life shapes this person's responses in demanding or challenging situations. For autonomous language learning it is extremely relevant how the learner perceives his/her control over the learning process. Acknowledging personal control over learning seems to be the cornerstone of autonomy. On the other hand, denial of control and a feeling of helplessness must lead to overreliance on the teacher and inability to function autonomously. The present paper discusses certain motivational mechanisms that determine whether a learner is active facing challenges and does not get discouraged by failures, or tends to be passive and withdraws facing most of the tasks. It also shows how the teacher can create a classroom climate that eliminates the risk of helplessness and keeps students realistic in their self-assessments and motivated despite unavoidable failures.

### 1. Autonomia jako zdolność sprawowania kontroli

Pojęcie kontroli jest kluczowe przy próbach opisywania autonomii. Uczenie się autonomiczne jest definiowane jako takie, w którym uczeń przejmuje odpowiedzialność za naukę i kontrolę nad własną edukacją (Holec 1981). Umiejętność kontrolowania nauki jest obserwowalna poprzez konkretne kroki, jakie podejmuje uczeń: aktywność, zachowanie w klasie, decyzje i strategie. Benson (2001) dzieli zakres rozpatrywanej kontroli ucznia na trzy sfery:

- proces nauki (decyzje na poszczególnych jego etapach, strategię, organizacja procesu nauki);
- treść nauki (sytuacje, w jakich przebiega nauka, osoby w nią zaangażowane, materiały, tematy);
- czynniki kognitywne i psychologiczne (kontrola stresu, zdolność automotywacji, kontrola skupienia i uwagi).

Poszerza on tym samym zakres zainteresowań pedagogów i teoretyków zajmujących się autonomią o aspekty psychologiczne, także motywacyjne. Benson zauważa, że autonomia to także samoświadomość psychologiczna i samokontrola emocjonalna. Rozumiejąc naukę jako proces, w którym uczeń ma być źródłem impulsu do działania, jak również samodzielnym wykonawcą tegoż działania i zarazem osobą kontrolującą efekty pracy, trzeba zdawać sobie sprawę z ogromnej roli motywacji w modelu edukacji ukierunkowanej na autonomię. Przy tym sama motywacja jest jeszcze jedną płaszczyzną w procesie uczenia się, na której uczeń może wykazać się zdolnością do autonomii albo jej brakiem. Autonomia na tym poziomie oznacza, że uczeń potrafi rozpoznać i przełamać kryzysy w motywacji, radzi sobie ze stresem związanym z porażką, wie, co go motywuje do pracy i stara się sam zapewnić sobie wysoką motywację. Skoro kontrola, także poziomu własnej motywacji, jest niezbędną dla autonomii, ciekawym pytaniem dla nauczycieli i naukowców zainteresowanych badaniem autonomii jest: Skąd bierze się zdolność do kontroli i dlaczego niektórzy uczniowie nie są do niej zdolni?

## 2. Charakterystyka ucznia nieautonomicznego

Literatura z dziedziny psychologii motywacji podaje wiele portretów tzw. nieskutecznego ucznia, który z powodu niskiej motywacji nie potrafi zaangażować się w naukę. Uczeń taki nie jest zdolny do autonomii, nie potrafi egzekwować kontroli nad własną nauką, jest charakterystycznie zależny od innych.

Slusky (1994) wymienia następujące cechy *ucznia bezradnego (helpless student)*:

- wolno zabiera się do pracy nad zadaniem;
- wysyła niewerbalne komunikaty porażki (wpatrywanie się w jeden punkt, wzruszanie ramionami);
- wymaga częstego ponaglania i napominania przez nauczyciela;
- poddaje się, gdy napotyka pierwsze trudności;
- wymaga wzmocnień zewnętrznych (kar i nagród), uczy się nie dla samej nauki, ale ze względu na możliwość kary lub dla zdobycia wymiernej nagrody;
- nie prosi o pomoc, nawet gdy ewidentnie jej potrzebuje;
- może przejawiać zachowania destrukcyjne, agresję;
- nie jest dumny ze swej pracy.

Brophy (1998) mówi o uczniach z *syndromem porażki (failure syndrome)*. Uczniowie, których się w ten sposób określa wykazują następujące charakterystyczne zachowania:

- poddają się, kiedy tylko napotykają jakiegokolwiek trudności;
- niechętnie próbują swoich sił w nowych zadaniach;
- nie wierzą, że mogą osiągnąć sukces;
- nie dziwią ich złe oceny, nie są zainteresowani, dlaczego uzyskali złą ocenę;
- aby pracować na lekcji, potrzebują nauczyciela, który pokieruje ich pracą krok po kroku.

Gadson (2003) opisuje studium przypadku uczennicy, Sandry, który określa terminem *oporu przed nauką (resistance to learning)*. Problemy tej uczennicy są następujące:

- brak jej motywacji do samodzielnej pracy;
- oczekuje wyraźnych instrukcji na każdym etapie trwania lekcji;
- bez pomocy nauczyciela nie potrafi skupić się na zadaniu i kiedy nauczyciela nie ma obok, jej uwaga kieruje się na czynniki niezwiązane z zadaniem;
- unika zadań i zdaje się przeciągać na siłę czas ich realizacji;
- często krytykuje sama siebie;
- nie ma poczucia, że może dysponować tym, czego się nauczyła, używać wiedzy czy umiejętności w konkretnym celu;
- czeka aż inna osoba powie jej, co ma zrobić, nieprzypilnowana często wycofuje się z podjętego zadania bez wyraźnego powodu.

Powyższe opisy pokazują, że niezdolność do nauki autonomicznej idzie w parze z rezygnacją, przejawami zniechęcenia, brakiem wiary we własny potencjał. Pojawiają się też psychologiczne symptomy, takie jak apatia czy agresja. Uwidacznia to prawdę, na którą należy uwrażliwiać osoby mające w przyszłości być nauczycielami, a mianowicie to, że uczniowie nieautonomiczni nie są, jak się może wydawać, osobami leniwymi. To często uczniowie z obniżoną samooceną, niskim poczuciem własnych kompetencji, którzy naukę kojarzą z sytuacjami lękowymi. Można by postawić tezę, że problem niskiej autonomii jest w dużej mierze problemem natury psychologicznej czy też motywacyjnej. Kiedy problem jest tak głęboki, może nie wystarczyć trening strategiczny. Czasem trzeba pracy nad motywacją do działania, wynikającą z obrazu samego siebie i schematów kognitywnych, jakimi uczeń operuje.

### 3. Percepcja kontroli w teoriach psychologicznych

W psychologii motywacji istnieją teorie, które łączą pewne schematy motywacyjne związane z percepcją własnej osoby jako tej, która jest kompetentna

i posiada kontrolę nad własną nauką z tendencją do podejmowania działania nastawionego na cel. I z drugiej strony, brak poczucia kompetencji jest wiązany z tendencją do braku działania i rezygnacji. Kluczem do wyjaśnienia tego mechanizmu jest *percepcja własnej kontroli*.

Percepcja własnej kontroli jako problem badawczy po raz pierwszy ujawnia się w pracach Juliana Rottera. Rotter (1966) jest twórcą pojęcia *umiejscowienia kontroli (locus of control)*. Pojęcie to odnosi się do tego, jak postrzega się własną kontrolę nad skutkami swoich działań. Osoba z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli będzie wierzyła, że to, co się jej przytrafia zależy od jej własnych działań, podczas gdy osoba z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli będzie wierzyła, że na sytuacje życiowe wpływ ma nie tyle ona sama, co inne osoby albo czynniki zewnętrzne. Osoba z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli postrzega wyraźny związek pomiędzy tym, co robi a tym, co spodziewa się osiągnąć; osoba zorientowana zewnętrznie, gdy podejmuje działanie, nie sądzi, by cokolwiek od niej zależało. Rotter (1966) postawił hipotezę, że osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli, wierzące, że ich osiągnięcia zależą od nich samych, będą wkładać więcej wysiłku w naukę, będą bardziej systematyczne, samodzielne i mniej skłonne do poczucia rezygnacji, jednak wyniki jego badań nie były jednoznaczne. W innym badaniu Bar-Tal i in. (1982) wykazali, że osoby zorientowane wewnętrznie radzą sobie nieznacznie lepiej niż osoby zorientowane zewnętrznie rozwiązując to samo zadanie. Wydaje się logiczne przypuszczenie, że poczucie kontroli nad wynikiem własnej nauki ma pozytywny wpływ na motywację do działania.

Być może jednak bardziej skomplikowane procesy niż samo odnotowanie kontroli lub jej braku wpływają na motywację do nauki. Jak zauważył Bandura (1997), twórca pojęcia *własnej skuteczności (self-efficacy)*, należy również uwzględnić wyjaśnienie faktu posiadania lub nie posiadania kontroli nad zadaniem. Bandura zwrócił uwagę, że ktoś, komu nie udaje się osiągnąć celu, mimo że się starał, może dojść do wniosku, że nie ma kontroli nad zadaniem, ponieważ zadanie jest tak skonstruowane, że nikt sobie by z nim nie poradził. Może też pomyśleć, że nie ma kontroli nad zadaniem, ale inni na jego miejscu mogliby sobie z tym samym zadaniem poradzić. Ważne jest nie to, czy dany uczeń postrzega swoją kontrolę czy jej brak, ale to, jak tę kontrolę bądź brak kontroli *interpretuje*. Według teorii własnej skuteczności osoba, która czuje się osobiście odpowiedzialna za brak kontroli nad wynikiem swoich działań jest narażona na obniżone poczucie skuteczności, co przyczynia się do mniejszej motywacji. Jeśli uczeń, który okazjonalnie doświadcza porażek, błędnie za nisko oceni swoje umiejętności względem postawionego przed nim zadania, jest większe prawdopodobieństwo, że w ogóle nie podejmie się rozwiązania tego zadania, nie będzie się przykładał do rozwiązania zadania albo podda się i zrezygnuje, zanim zakończy pracę nad zadaniem. Natomiast jeśli uczeń nie poczuje się odpowiedzialny

za brak kontroli, jego poczucie skuteczności nie ucierpi, skutkiem czego porażka w drodze do osiągnięcia celu nie będzie tak demotywuująca.

Badaniem przyczyn, jakim ludzie przyporządkowują wydarzenia ze swojego życia zajmował się również Bernard Weiner (1979), twórca *teorii atrybucji*. Atrybucją nazywa się przyczynę, której przypisuje się wydarzenie, w którym brało się udział. Weiner wylicza wiele kategorii, którym ludzie przypisują swoje porażki i sukcesy. Najczęstsze atrybucje przyczynowe wymieniane w badaniach w kontekście edukacyjnym to: umiejętności (lub ich brak), wysiłek (przygotowanie), zadanie (poziom trudności, inne czynniki zw. z zadaniem i jego konstrukcją czy formą), szczęście, inna osoba (nauczyciel, rodzic), nastrój, doświadczenie (podobne zadania rozwiązane w przeszłości), rodzina (warunki do nauki w domu, wpływ rodziców itp.), stosunek do zadania/przedmiotu (czy jest postrzegany jako ważny, wartościowy, potrzebny), przyczyna nieznaną (Weiner 1979: 5).

Na problem percepcji kontroli, atrybucji przyczynowych i motywacji zwrócił uwagę Martin Seligman, twórca teorii *wyuczonej bezradności*. Teoria wyuczonej bezradności wiąże to, jak ludzie tłumaczą swoje porażki czy sukcesy z tym, czy zdolni są po nich do skutecznego działania w sytuacjach zorientowanych na cel i wymagających działania. Indywidualną tendencję do poddawania się w obliczu wyzwań bądź reakcji aktywnej Seligman powiązał z doświadczeniami porażki w przeszłości. Seligman i inni badacze wyuczonej bezradności aranżowali sytuacje, w których badanym z założenia nie udawało się osiągnąć pewnych celów (Hiroto i Seligman 1975). Dawano im zadania, których nie dało się rozwiązać. Badany odnotowywał, że nie kontroluje sytuacji. Prawdopodobnie myślał też, dlaczego tak się dzieje. Seligman zauważył, że po jakimś czasie, kiedy zadanie zostaje zmienione – jest rozwiązywalne i widać to nawet na pierwszy rzut oka – niektóre osoby nawet nie podchodzą do zadania, twierdząc, że ono je przerasta. Prowadzi to do zaniechania działania i pogorszonego nastroju. Przeniesienie poczucia braku kontroli (braku związku między własnymi działaniami a osiągnięciem pożądanego celu) z jednego konkretnego zadania na zadania postawione przed daną osobą w przyszłości nazwał *wyuczoną bezradnością*. Jest to bezradność pozorna, nabyta i uogólniana na sytuacje, w których istnieje możliwość kontroli wyników swoich działań.

Zauważono jednak, że nie każdy poddaje się bezradności, i jej efekty u niektórych szybko ustępują. Niektóre osoby zachowują zgodny z rzeczywistością osąd swojej możliwości kontrolowania sytuacji. Muszą one w jakiś sposób radzić sobie z nierozwiązywalnymi problemami, tak że nie obniżają one ich motywacji do działania i nie mają negatywnych emocjonalnych skutków. Seligman skupił się na badaniu, jakiego rodzaju wyjaśnienia prowadzą do postawy aktywnej, a jakie prowadzą do postawy pasywnej. Analizował, jak ludzie tłumaczą sobie swoje porażki oraz sukcesy. Pozwoliło to scharak-

teryzować pewne parametry każdego takiego wyjaśnienia, czyli każdej atrybucji (Abramson i in. 1978). Te parametry to:

- *lokalizacja*: określa, czy zdarzenie zostało spowodowane przez czynniki *wewnętrzne*, osobiste (np. brak zdolności, zły nastrój), czy raczej czynniki *zewnętrzne* (np. inne osoby, sytuacja losowa, trudne zadanie);
- *stałość*: określa, czy czynniki, które przyczyniły się do wydarzenia są *stałe*, długotrwałe i trudno wpłynąć na ich zmianę (np. brak zdolności), czy *niestałe*, krótkotrwałe i łatwo można nimi manipulować (np. zły nastrój);
- *zasięg*: określa, czy czynniki, które spowodowały wydarzenie są *globalne* i mają również wpływ na inne sfery życia danej osoby (np. lenistwo, nieśmiałość), czy też *lokalne* i ograniczone do jednej konkretnej sytuacji, w której powodują jakieś niepowodzenie (np. wysoko trudności materiału obowiązującego na teście, błąd nauczyciela).

Badanie atrybucji przyczynowych według schematu lokalizacja-stałość-zasięg pokazało, że ludzie wykazują pewne stałe tendencje w tym, czemu przypisują swoje porażki czy sukcesy (Burns i Seligman 1989: 471-472). Te stałe tendencje tworzą indywidualny *styl atrybucyjny*. Można określić dwa skrajne prototypowe style wyjaśniania: *pesymistyczny* (dla porażek stosowane są atrybucje wewnętrzne, stałe i globalne: „to moja wina, tak będzie zawsze i to dotyczy całego mojego życia”; a dla sukcesów atrybucje zewnętrzne, niestałe i lokalne: „to nie moja zasługa, to i tak minie, to jeszcze nic nie znaczy”) i *optymistyczny* (dla porażek stosowane są atrybucje zewnętrzne, niestałe i lokalne: „to nie moja wina, to minie, to jeszcze nic nie znaczy”, a dla sukcesów atrybucje wewnętrzne, stałe i globalne: „to moja zasługa, to trwały sukces, to potwierdza moje inne zalety”).

Styl pesymistyczny w wyjaśnianiu porażek zakłada duże prawdopodobieństwo, że w przyszłości znowu się nie powiedzie i predestynuje osobę go prezentującą do wyuczonej bezradności. Optymistyczny styl wyjaśniania porażki, z drugiej strony, pozwala mieć nadzieję, że można zrobić coś, by w przyszłości nie powtórzyło się niepowodzenie. Pomimo niepowodzeń, dla optymisty możliwe jest kontrolowanie przyszłych sytuacji. Ponadto, dla optymisty sukcesy tłumaczą się na pozytywny obraz samego siebie, wiarę we własne możliwości i nadzieję na pomyślny dla niego obrót spraw w każdej sytuacji. Ten potencjał „siły sukcesu” pozostaje niezrealizowany w przypadku pesymisty.

W przeprowadzonym przeze mnie badaniu uczniowie (studenci filologii angielskiej i kierunków niefilologicznych) zostali między innymi zapytani o przyczyny swoich porażek i sukcesów w nauce języka angielskiego. Tabela 1 poniżej zestawia przykładowe atrybucje podawane przez badanych, dzieląc je na dwie kategorie: takie, które wskazują na pesymistyczny styl wyjaśniania i takie, które wskazują na optymistyczny styl wyjaśniania.

	PESYMISTYCZNY STYL WYJAŚNIANIA	OPTYMISTYCZNY STYL WYJAŚNIANIA
P O R A Ż K A	<p>czynniki wewnętrzne „to moja wina”</p> <p><i>Nie mam zdolności językowych. Nie przygotowałem się do testu. Mam kłopoty z rozumieniem ze słuchu.</i></p>	<p>czynniki zewnętrzne „to nie moja wina”</p> <p><i>Mój nauczyciel nie ma zdolności pedagogicznych. Zadania były za trudne. Rozmówca wyrażał się nieprecyzyjnie.</i></p>
	<p>czynniki stałe „tak będzie zawsze”</p> <p><i>Nigdy nie byłem dobry z angielskiego. Trafiam na złych nauczycieli. Nie umiem pisać wypracowań.</i></p>	<p>czynniki tymczasowe „to minie”</p> <p><i>Trudno było mi skupić się na zadaniu. Mój nauczyciel miał zły dzień. Temat wypracowania mnie nie zainteresował.</i></p>
	<p>czynniki globalne „to dotyczy całego mojego życia”</p> <p><i>Jestem leniwy. Mam trudności z wymową. Moja praca była beznadziejnie napisana.</i></p>	<p>czynniki lokalne „to tylko pojedynczy przypadek”</p> <p><i>Miałem ostatnio dużo zajęć. Mam trudności z wymową niektórych słów. Powinienem poprawić wstęp.</i></p>
S U K C E S	<p>czynniki zewnętrzne „to nie moja zasługa”</p> <p><i>Miałem dobrego korepetytora. Egzaminator był przychylnie nastawiony. Miałem szczęście.</i></p>	<p>czynniki wewnętrzne „to moja własna zasługa”</p> <p><i>Ciężko pracowałem. Opanowałem stres. Bardzo się starałem dobrze wypaść.</i></p>
	<p>czynniki tymczasowe „to pewnie nie potrwa długo”</p> <p><i>Dałem z siebie wszystko. Przyłożyłem się. Trafiłem na sympatycznych rozmówców.</i></p>	<p>czynniki stałe „tak jest zawsze”</p> <p><i>Jestem zdolny. Jestem pracowita. Jestem sympatyczna i komunikatywna.</i></p>
	<p>czynniki lokalne „to jeszcze o niczym nie świadczy”</p> <p><i>Zadanie było łatwe. Poświęciłem dużo czasu na napisanie tego eseju. Solidnie przygotowałem się z zadanego materiału.</i></p>	<p>czynniki globalne „to potwierdza moje inne zalety”</p> <p><i>Dobrze sobie radzę na egzaminach. Mam talent pisarski. Lubię się uczyć.</i></p>

Tabela 1: Przykładowe atrybucje przyczynowe porażki i sukcesu w nauce języka obcego.

Jak zatem widać, bardzo różnorodne czynniki, w opinii uczących się, są odpowiedzialne za ich porażki i sukcesy w przyswajaniu języka obcego. Niepokojącym znakiem są atrybucje pesymistyczne, szczególnie przy wyja-

śniani porażki, one bowiem są najsilniejszym predykatorem wystąpienia wyuczonej bezradności, często są też związane z depresją (Sweeney i in. 1986). Warto zatem zastanowić się, czy nauczyciel może w jakiś sposób wykorzystać wiedzę na temat procesów motywacyjnych i ich percepcyjnych zaburzeń, by pomóc uczniom uniknąć wyuczonej bezradności.

## 5. Zastosowanie praktyczne

Wszystkim nauczycielom, zależałoby zapewne na tym, by uczniowie po doświadczeniu porażki zachowali optymizm. Jak pokazano powyżej, brak tego optymizmu może prowadzić do patologicznej bezradności i zależności. Aby temu przeciwdziałać, należy szczególnie dbać o motywację uczniów, mieć na uwadze to, co myślą o swoich porażkach i sukcesach.

Podstawową sprawą wydaje się sama proporcja sukcesów i porażek w nauce. Wyuczona bezradność pojawia się wtedy, kiedy uczniowie często doświadczają porażki. Z drugiej strony badania, które przeprowadzili Klein i Seligman (1976) pokazują, że jeśli uczniowie po serii sukcesów odniosą porażkę, później przystępują do zadania bez zniechęcenia. W analogicznej sytuacji, uczniowie, którzy nie mają za sobą historii sukcesów, mają tendencję do poddawania się, kiedy stoją przed trudnym zadaniem. Ponadto uczniów już cierpiących na wyuczoną bezradność udaje się z niej wyprowadzić stosując „terapię sukcesem”. O ile zwyczajowo unikają oni wyzwiań i wycofują się, po serii sukcesów bardziej wierzą w swoje kompetencje.

Programowanie sukcesu nie jest nowe w pedagogice językowej. Komorowska (1978: 117) stwierdza, że podstawową rolą nauczyciela jest zapewnić uczniowi poczucie sukcesu i postępu, jednakże jej badanie pokazuje, że uczniowie rzadko czują, że odnieśli sukces. W świetle zjawiska wyuczonej bezradności wydaje się istotne, aby nie dopuścić do tego, że uczniowie czują, że nie kontrolują wyników swoich działań. Ważne, żeby większość z nich miała szansę osiągnąć sukces. Jeśli zadania są za trudne, uczniowie nie czują, że robią postępy, nie widzą związku między tym, ile pracy wkładają w naukę a efektami nauki, mogą zacząć myśleć, że ich wysiłki tak czy inaczej nie przyniosą pożądanych skutków i poddać się bezradności.

Trening strategiczny sam w sobie i uczenie nastawione na promowanie postawy autonomicznej wydają się doskonałym sposobem na to, by zmniejszać ryzyko bezradności. Uczniowie, wiedząc, na czym polega uczenie się i czując się w nie osobiście zaangażowani, postrzegają własną kontrolę nad zadaniami. Jeśli im się nie powiedzie, można mieć nadzieję, że nie popadną w bezradność, nie przypiszą porażki czynnikom, nad którymi nie mają wpływu (np. „mam pecha”, „nie jestem zdolny”), a zastanowią się, jakie strategie okazały się nieskuteczne i jakie strategie zastosować w przyszłości. W modelu, w którym dominuje nauczyciel i to on kontroluje pracę uczniów, można się spodziewać, że w przypadku niepowodzenia

uczeń byłby bardziej skłonny do przypisania porażki jakimś globalnym, trwałym czynnikiem, np. brakowi umiejętności.

Warto też zwrócić uwagę na to, w jaki sposób nauczyciele informują uczniów o wynikach pracy. Ważnym źródłem wpływającym na to, jaki styl wyjaśniania wykształca dziecko jest szkoła i nauczyciele (Seligman 1990). Może zdarzyć się tak, że to nauczyciel sprawia, że uczniowie są bezradni, poprzez stosowanie pesymistycznych atrybucji w informacji zwrotnej, jaką kieruje do nich w związku z ich porażkami (jak również sukcesami).

Można nieświadomie, czasem nawet w dobrej wierze, chcąc zmotywować uczniów do pracy, wyrządzić im krzywdę, jeśli informacja zwrotna o porażce jest tak podana, że każde uczniowi spodziewać się, że w przyszłości znowu mu się nie powiedzie z jego własnej winy i to nie tylko w tej jednej dziedzinie. Np. wyjątkowo pesymistyczny komunikat niesie za sobą komentarz typu: „Nie masz zdolności w tym kierunku”, „Jesteś po prostu leniwy”, „Dlaczego ty nigdy nie potrafisz się przyłożyć do zadania” itp. Odwoływanie się do braku (wrodzonych) zdolności, braku talentu, czy osobowości nie jest dobre, ponieważ są to czynniki, na które uczeń nie ma wpływu. Równie demotywuujące jest uogólnianie: „Jak zwykle niedostateczny”, „Zawsze nieprzygotowany”, „Nie masz opanowanej (CAŁEJ) gramatyki”. Warto postarać się, aby informacja na temat porażki była jak najbardziej konkretna i wskazywała tylko na ten aspekt, który zaważył o niepowodzeniu czy niskiej ocenie, a nie sformułowana ogólnie w stylu: „Słabo piszesz” albo „Słabo się wypowiadasz”. Efekt takiego uogólniania może być taki, że uczeń przeniesie oczekiwanie porażki także na inny rodzaj zadań czy inne sytuacje. Raczej warto starać się tak formułować informację o porażce, aby zostawić nadzieję na poprawę, która jest możliwa do osiągnięcia („Będziesz musiał spędzić nad tym trochę czasu, być może więcej niż inni uczniowie, ale warto ten czas poświęcić”). Jeśli to możliwe, należy odwoływać się do pracy włożonej w naukę („Nie przyłożyłeś się do pracy”, „Nie poświęciłeś zbyt dużo czasu na ten projekt”). Wówczas uczeń odbiera komunikat, że w przyszłości efekty będą lepsze, jeśli postara się bardziej.

Równie istotne jak odpowiednie traktowanie porażki jest zauważanie sukcesu i chwalenie za niego. Chwaląc należałoby, jak poleca Brophy (1998), odwoływać się do pracy i wysiłku, jakie uczeń włożył w zadanie, mniej zaś do zdolności czy talentu. O ile jest to uzasadnione psychologicznie dla danego ucznia, żeby miał świadomość swoich zalet, należy pamiętać, że nie mamy do czynienia z jednym odosobnionym uczniem, a z całą klasą. Słyszając, że ich kolega odnosi sukcesy, bo ma wrodzony talent językowy, inni uczniowie mogliby pomyśleć, że skoro oni nie odnoszą sukcesów, nie mają talentu i nie warto się uczyć, bo i tak nie mają wpływu na swoje wyniki.

Można również starać się poszerzyć trening strategiczny o trening motywacyjny. Warto wpisać zwiększanie świadomości własnych procesów motywacyjnych w pewien szerszy cel, jakim jest promowanie rozwoju auto-

nomii. Mogłoby to pomóc uczniom kontrolować czynniki psychologiczne i emocjonalne związane z nauką, co jest ważnym elementem autonomii. Można mieć nadzieję, że uczeń świadomy mechanizmów, jakie kształtują jego motywację do pracy będzie stosował strategie pomagające przełamać zniechęcenie i bezradność, czyli takie atrybucje przyczynowe, jakie wspierają postawę autonomiczną: niezależną i otwartą na ryzyko.

Kolejną korzyścią, jaką wiedza na temat mechanizmów wyuczonej bezradności może dać uczniom jest realistyczny obraz własnych kompetencji, co jest nie bez znaczenia przy autoewaluacji. W edukacji ukierunkowanej na autonomię duży nacisk kładzie się na udział ucznia w procesie obierania celów i oceniania postępów. Ważne jest więc, by uczniowie potrafili w miarę możliwości trafnie oceniać swoje kompetencje w stosunku do zadania i nie czuli się bezradni pod wpływem przeszłych niepowodzeń. Można mieć nadzieję, że kształtowanie w uczniach trafnego postrzegania własnej kontroli przyczyni się do większej samodzielności, pewności siebie i swoich kompetencji, a uczniowie, postrzegając własną kontrolę nad procesem uczenia się, będą zdawać sobie sprawę, że proces ten w dużym stopniu zależy od nich samych.

#### Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. i Teasdale, J. D. 1978. „Learned helplessness in humans: Critique and reformulation”. *Journal of Abnormal Psychology* 87. 49-74.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A. i Bar-Zohar, Y. 1982. „Consistency of pupils' attributions regarding success and failure”. *Journal of Educational Psychology* 74. 194-110.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Brophy, J. 1998. *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Burns, M. O. i Seligman, M. 1989. „Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years”. *Journal of Personality and Social Psychology* 56. 471-477.
- Gadson, R. 2003. „Practice as inquiry. Learned helplessness”. ([www.lupinworks.com/ar/pieces.html](http://www.lupinworks.com/ar/pieces.html).)
- Hiroto, D. S. i Seligman, M. 1975. „Generality of learned helplessness in man”. *Journal of Personality and Social Psychology* 31. 311-327.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press: Oxford.
- Klein, D. C. i Seligman, M. 1976. „Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression”. *Journal of Abnormal Psychology* 85. 11-26.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Rotter, J. B. 1966. „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”. *Psychological Monographs* 81 (whole issue).
- Seligman, M. 1990. *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Slusky, A. 1994. „Learned helplessness: What it is and how to help”. A workshop paper presented to the 28th Annual Conference of the Council for Exceptional Children.
- Sweeney, P. D., Anderson, K. i Bailey, S. 1986. „Attributional style in depression: A meta-analytic review”. *Journal of Personality and Social Psychology* 50. 974-991.
- Weiner, B. 1979. „A theory of motivation for some classroom experiences”. *Journal of Educational Psychology* 71. 3-25.



*Adriana Biedroń*

*Akademia Pomorska w Słupsku*

---

TEORIA ŚWIADOMEGO  
POSTRZEGANIA (*NOTICING*).  
INTENCJA I ŚWIADOMOŚĆ  
W AKWIZYCJI DRUGIEGO JĘZYKA

STRESZCZENIE

The purpose of this paper is to summarise recent linguistic research on the topic of consciousness and intention in second language acquisition, in particular the noticing theory as a prerequisite for language learning facilitating the development of autonomy of a learner. Becoming autonomous is, to a high degree, tantamount to the development of consciousness. Consciousness in SLA encompasses aspects such as awareness, noticing, selectiveness of attention, the ability to store and verbalise information, and to monitor verbal behaviour. Autonomy, being the highest state of self-development of a learner is very difficult to achieve due to both cognitive and affective constraints. Cognitive and metacognitive strategy training, as well as awareness rising, might foster noticing and, consequently, contribute to the development of autonomy of a learner.

1. Wstęp

Celem artykułu jest odniesienie teorii *świadomego postrzegania* (ang. *noticing*) do rozwoju autonomiczności ucznia. Analiza czynników indywidualnych, zwłaszcza kognitywnych, nie cieszy się dużą popularnością wśród badaczy akwizycji języka drugiego. Spośród wielu przyczyn tego problemu można wymienić: trudność przeprowadzenia badań neurologicznych, stanowiących obecnie najbardziej obiecujący obszar badawczy, duża hipotetyczność pewnych koncepcji np. *mechanizm akwizycji języka* (*language acquisition device*), czy też brak jednoznacznych informacji z zakresu genetyki dotyczących procesów dziedziczenia zdolności. Jednakże, główną przyczyną jest dominacja nurtu nauczania komunikacyjnego, które w erze postmetodycznej zostało

powszechnie zaakceptowane zarówno przez teoretyków jak i praktyków, a przede wszystkim samych uczniów, jako najefektywniejsza forma kształcenia językowego. Kształcenie eklektyczne, uwzględniające potrzeby ucznia, promujące odpowiedzialność i autonomizację, kładące nacisk na mówienie i rozumienie języka autentycznego, a jednocześnie rozwijające motywację od najwcześniejszych lat życia, traktowanie języka nie jako celu, ale jako narzędzia komunikacji, przynosi rewelacyjne efekty. Język angielski stał się powszechnie nauczany i najlepiej znanym językiem w wielu społecznościach. Czy autonomiczność ucznia stała się naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy? Czy dojrzałość i odpowiedzialność zarówno ucznia, jak i nauczyciela stały się koniecznym i wystarczającym warunkiem sukcesu w nauce języka obcego?

## 2. Rola świadomego postrzegania w akwizycji języka drugiego

Uczeń autonomiczny to uczeń tzw. dobry, o rozwiniętych strategiach metakognitywnych i kognitywnych, niezależny, odpowiedzialny i świadomy. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie czy jedna z potencjalnych składowych pojęcia zdolności językowej, *świadome postrzeganie (noticing)*, może stanowić pierwotną, neurologiczną bazę rozwoju autonomiczności. *Świadome postrzeganie*, związane z procesami uwagi stanowiącymi mentalny potencjał ucznia, czyli rejestrowanie informacji z otoczenia, któremu towarzyszy odtwarzanie informacji w pamięci krótkotrwałej jest warunkiem akwizycji drugiego języka. Oznacza ono umiejętność aktywnego wykorzystania werbalnych i niewerbalnych sygnałów komunikacji płynących ze środowiska i użycia ich do modyfikacji własnych zachowań werbalnych, a także, samodzielnego, indukcyjnego konstruowania reguł syntaktycznych i morfologicznych. Indywidualne różnice w procesach uwagi i zasobach pamięci krótkotrwałej mogą stanowić czynnik decydujący o *świadomym postrzeganiu*, a tym samym bezpośrednio wpływać na akwizycję drugiego języka, pośrednio natomiast ułatwiać, bądź utrudniać rozwój autonomiczności. Zasoby uwagi są czynnikiem uwarunkowanym genetycznie, ale samymi procesami uwagi można do pewnego stopnia sterować ćwicząc zdolność koncentracji, skupienia i przeniesienia uwagi, rozwijając strategie metakognitywne i kognitywne, np. związane z efektywnością czytania, czy umiejętnego korzystania z informacji zwrotnej.

*Świadome postrzeganie (noticing)* (Schmidt 1990, 1993) jest to postrzeganie, wykrywanie, odnotowanie, czy też rejestrowanie informacji z otoczenia, któremu towarzyszy odtwarzanie informacji w pętli artykulacyjnej, będącej elementem pamięci krótkotrwałej. Teoria odnotowywania, czy też świadomego postrzegania informacji z otoczenia, czyli zrozumiałych danych językowych (*input*), jako warunku niezbędnego dla przyswojenia języka drugiego pojawia się w hipotezie interakcji (*interaction hypothesis*) (Long 1996), zgodnie z którą wewnętrzne właściwości ucznia, zwłaszcza uwaga selektywna, wspierają rozwój języka ucznia (*interlanguage*). W ostatnich latach prowadzi się badania dotyczące potencjalnego związku pomiędzy interakcją a procesami

uwagi ucznia, a w szczególności specyficznym typem interakcyjnej informacji zwrotnej (*interactional feedback*), tzw. przeformułowaniem (*recast*), a rozwojem języka drugiego (Mackey i in. 2002). Interakcja w czasie konwersacji uważana jest za czynnik warunkujący rozwój języka drugiego; jednakże interakcja, a zwłaszcza informacja zwrotna modyfikująca poprawność wypowiedzi, nie przynosi pożądanych korzyści w stopniu jednakowym u wszystkich uczniów. Wprost przeciwnie – podczas gdy niektórzy uczniowie zdają się aktywnie wychwytywać wszystkie sygnały płynące ze środowiska, zarówno werbalne, jak i niewerbalne, by wykorzystać je w celu modyfikacji własnych zachowań werbalnych, wyciągania wniosków, formułowania hipotez co do reguł rządzących językiem, a nawet samodzielnego, indukcyjnego tworzenia reguł, inni potrafią wykorzystać kognitywną informację zwrotną w postaci poprawienia, czy reformułowania wypowiedzi w sposób częściowy, nietrwały (wykazujący tendencje do zanikania z upływem czasu), bądź mierny. Indywidualne różnice w procesach uwagi (*attentional resources*) mogą być czynnikiem decydującym o tym, dlaczego w niektórych przypadkach interakcja nie jest efektywna. Zdaniem Robinsona (1995: 283) różnice indywidualne dotyczące zarówno zasobów pamięci, jak i uwagi, wpływają na stopień świadomego postrzegania (*noticing*), tym samym bezpośrednio wpływając na naukę języka drugiego.

Pomimo wielu kontrowersji co do definicji pojęć uwagi, świadomego postrzegania i samej świadomości, według obecnego stanu wiedzy, istnieją dowody empiryczne na związki pomiędzy rejestrowaniem a uczeniem się (Rosa i O'Neil 1999; Mackey 1999). Warto odnotować fakt, że procesy uwagi i funkcjonowanie pamięci krótkotrwałej opisane są bardzo dobrze we współczesnej literaturze psychologicznej.

Według komponentowej teorii inteligencji Sternberga (1985), tzw. *triadowej teorii inteligencji*, w procesie intelektualnym wyróżniamy trzy grupy składników. Są to: *komponenty wykonawcze*, *komponenty nabywania wiedzy* i *meta-komponenty*. Pierwsze odpowiedzialne są za wykonanie zadań, na przykład w drodze rozumowania przez analogię. Komponenty nabywania wiedzy odpowiedzialne są za przyswajanie informacji, porównanie ich z poprzednio przyswojonymi informacjami i tworzenie funkcjonalnych kombinacji informacji. Metakomponenty odpowiedzialne są za planowanie i kontrolę przebiegu procesu poznawczego. Dzięki komponentom nadrzędnym proces przyswajania wiedzy odbywa się planowo, w sposób uporządkowany oraz świadomy. Te komponenty odpowiadają również za nabywanie doświadczeń związanych z danym procesem poznawczym, jeżeli powtarza się on wielokrotnie. Sternberg (1985) sformułował hipotezę, zgodnie z którą inteligencja powiązana jest z uczeniem się na bazie automatyzowania procesów poznawczych. Czynność wykonywana często ulega automatyzacji, a tym samym przestaje być procesem sterowanym globalnie, wymagającym świadomej kontroli, przenosząc się na poziom lokalny, niekontrolowany, niewymagają-

cy wysiłku. Osoby inteligentne szybciej automatyzują procesy poznawcze, dzięki czemu wykonują czynności szybciej, wydając mniejszy wysiłek niż osoby mniej inteligentne.

Aby doszło do automatyzacji, muszą zostać uruchomione procesy uwagi i nastąpić aktywacja pętli artykulacyjnej. Procesy uwagi stanowią według Nęcki (2003) wyznacznik inteligentnego zachowania. Według Hunta i Lansmana (1982), poznawczym podłożem inteligencji są zasoby uwagi, czyli wielkość „mocy przetworzeniowej” systemu poznawczego. Wielkość zasobów uwagi jest stała, lecz indywidualnie zróżnicowana; okresowo może pojawiać się deficyt zasobów uwagi, np. jeżeli system nadzoruje jednocześnie wiele czynności, lub gdy czynność jest bardzo złożona. Oczywiście, im większymi zasobami uwagi ktoś dysponuje, tym więcej ich może poświęcić procesom intelektualnym. Nęcka (1996) jest twórcą hipotezy „przełączania” zasobów uwagi. W sytuacji wykonywania dwóch konkurencyjnych zadań równolegle, jak to się na przykład dzieje w przypadku posługiwania się językiem obcym, uwaga musi być przetrucana z jednego zadania do drugiego. W takim przypadku osoby o plastycznej i mobilnej uwadze są uprzywilejowane.

Również zasoby pamięci roboczej odgrywają zasadniczą rolę w teorii świadomego postrzegania. Według Nęcki (2003), inteligencja płynna jest prawie tym samym co pojemność pamięci roboczej (korelacja + 0.80). Ważną rolę przypisuje się pętli artykulacyjnej (*phonological loop*) (por. Baddeley i in. 1998) w sytuacji zadań werbalnych, takich jak produkcja i rozumienie mowy, a więc sytuacji, w której wymagane jest aktywne przetworzenie rosnącego zbioru informacji. Proces przetwarzania mowy polega na gromadzeniu i przechowywaniu słów w pętli artykulacyjnej do momentu zrozumienia, a następnie oczyszczeniu pętli, by stworzyć miejsce dla następnych informacji. Istotną cechą tu wymaganą jest krótkotrwałość przechowania oraz jego skuteczność. Problem ze zrozumieniem przekazu może polegać na zbyt małej pojemności pętli artykulacyjnej, szybkim tempie utraty informacji, lub obecności innych czynników zakłócających. Zatem, nawet jeśli nastąpi zarejestrowanie przekazu w formie *przeformułowania* (*recast*), czy jakiegokolwiek innej formie, to wskutek małej pojemności pętli, lub szczególnie skomplikowanego komunikatu, przekaz nie zostanie zrozumiany, powtórzenie (*recall*) w pamięci krótkotrwałej będzie niemożliwe, a zatem, informacja nie ma szans wejścia na poziom pamięci długotrwałej, czyli ulec przyswojeniu, zintegrowaniu i automatyzacji. Analogicznie, pojemna pętla artykulacyjna umożliwia tworzenie skomplikowanych struktur pojęciowych. Im większa pojemność pamięci roboczej, tym wyższy poziom uzdolnień werbalnych. Pojemność pętli decyduje też o tempie nabywania języka oraz zasobów słownictwa. Liczne badania (Ellis i Sinclair 1996) wskazują na dużą rolę pętli w nabywaniu języka drugiego. Według Ellisa i Sinclair (1996), pętla może odgrywać rolę nie tylko w nauce słownictwa, ale też zasad gramatycznych. Podobną rolę pętli widzą Baddeley i in. (1998). Pętlę definiują jako *mechanizm akwizycji języka* (LAD), wychodząc z założenia, że rozwinęła się ona ewolu-

cyjnie, aby przechowywać tymczasowo nowe, nieznanne struktury fonetyczne. Pełni ona istotną funkcję w uczeniu się form fonetycznych nowych słów. System ten stanowi doskonale przystosowanie: działa, kodując wybiórczo odnotowane informacje, a następnie zapisując w pamięci długotrwałej nowe słowa w oparciu o przechowywane tam wzory fonologiczne. Zdaniem twórców powyższej tezy, talent do języków może być skutkiem doskonale wydajnej pętli artykulacyjnej (pamięci fonologicznej).

Czy te procesy mogą przebiegać nieświadomie? Czy możliwe jest postrzeganie bez udziału świadomości? Tomlin i Villa (1994) twierdzą, że świadome postrzeganie (*noticing*) jest zauważeniem dzięki uwadze selektywnej, niekoniecznie z udziałem świadomości. Natomiast Schmidt (1990) i Robinson (2002a), definiują świadome postrzeganie (*noticing*), czyli rozpoznanie/zauważenie z udziałem świadomości, związane z powtórzeniem w pamięci krótkotrwałej, jako warunek niezbędny dla uczenia się i, konsekwentnie, kodowania informacji w pamięci długotrwałej.

Według Robinsona, do akwizycji języka drugiego niezbędne są trzy kluczowe elementy: *uwaga*, *świadomość* i *intencja*. Pozostaje on w opozycji do Rebera (1990) i Zobla (1995), którzy, zgodnie z klasyczną teorią Krashena (1982), dzielą nauczanie na *implicitne* (nieświadome, nie pozostające pod wpływem różnic indywidualnych) i *krańcowo odmienne*, *eksplicitne* (świadome i pozostające pod wpływem różnic indywidualnych), przy czym to pierwsze traktowane jest jako bardziej efektywne i naturalne. Robinson, opierając się na wynikach badań Schmidta, traktuje świadome postrzeganie (*noticing*), jako niezbędne we wszystkich typach uczenia się dorosłych. Zdaniem Schmidta, samo świadome zarejestrowanie informacji może się okazać niewystarczające. Bardziej efektywna jest „świadomość reguł”, czyli deklaratywna znajomość reguł gramatyczno-morfologicznych rządzących językiem. Notabene, świadomość jest pozytywnie skorelowana z pojemnością pamięci roboczej, jak również ze zdolnością językową (*language aptitude*).

Świadome postrzeganie, zdaniem Robinsona, jest bardzo ważne w nauce języka drugiego. Proces uwagi skupionej na danym elemencie pozwala na „wejście” informacji do pamięci roboczej, gdzie ulega ona odtworzeniu (*rehearsal*). Świadome postrzeganie jest konsekwencją tego odtworzenia, poprzez które informacja ma szansę przejść z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej. W tym ujęciu świadome postrzeganie jest warunkiem akwizycji języka drugiego. Uczenie się bez świadomego postrzegania nie jest możliwe (Schmidt 1990). Aby element lingwistyczny został przyswojony, musi on być świadomie odnotowany.

Postrzeganie może zależeć nie tylko od pojemności pętli artykulacyjnej i zasobów uwagi, ale także od poziomu rozwoju językowego, a także stopnia automatyzacji (kontroli nad językiem). Również inne, np. afektywne czynniki mogą utrudniać pracę pamięci roboczej czy uwagi (por. Stevick 1999).

### 3. Implikacje pedagogiczne

Jeżeli przyjmiemy funkcjonowanie na wielu różnych poziomach świadomości, poczynając od postrzegania zmysłowego (także nieświadomego), poprzez rejestrowanie informacji z udziałem pętli artykulacyjnej, zrozumienie rejestrowanego przekazu, a kończąc na intencji i wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, rozwój autonomii jest w dużej mierze rozwojem świadomości. Świadomość oznacza świadome postrzeganie, selektywność uwagi, umiejętność werbalizacji tego, co postrzegamy, strukturyzacji i kontroli nabytej wiedzy (np. gramatycznej), a wreszcie umiejętność korzystania z nabytego doświadczenia. Każda nauka, a zwłaszcza nauka języka obcego, wymaga wejścia w posiadanie wysoce zautomatyzowanej wiedzy, co, przy uwzględnieniu wszystkich problemów natury kognitywnej (np. słaba pamięć fonologiczna) i afektywnej (np. lęk przed popełnieniem błędu), jest zadaniem bardzo trudnym, a czasem nawet wręcz niemożliwym. Dlatego też autonomia, będąca swego rodzaju najwyższą fazą samorozwoju – uczeń uczy się z własnej woli, sam poszukuje, wybiera i monitoruje postęp i robi to efektywnie – jest stanem trudnym do osiągnięcia. Tym bardziej, że im większe ograniczenia natury neurologicznej, tym większy wysiłek musi być wydatkowany. Rozwój odpowiednich strategii uczenia się, wgląd w siebie i analiza własnych ograniczeń, wypracowanie strategii kompensacyjnych wymagają czasu, woli i wysiłku.

### 4. Wnioski

W świetle badań wydaje się, że we wszystkich typach uczenia się osób dorosłych kluczowe znaczenie mają takie elementy kognitywne, będące być może komponentami zdolności językowej, jak: świadome postrzeganie (*noticing*), intencja i świadomość, związane z procesami uwagi, oraz pętla artykulacyjna, jako element werbalnej pamięci roboczej. Można zatem wysunąć hipotezę, że pojęcie zdolności językowej należy zredefiniować, dodając wyżej wymienione komponenty. To wywołuje poważne implikacje pedagogiczne. Techniki poszerzania pola, skupiania i przenoszenia uwagi, strategie rozwijające metaświadomość ucznia, jak również rozwój strategii kognitywnych np. podnoszących efektywność czytania, mogą znacznie zwiększyć skuteczność nauki języka drugiego. Warto zatem przedyskutować pojęcie świadomego postrzegania jako komponentu zdolności językowej, który prawdopodobnie można rozwijać, tym samym wspierając rozwój autonomiczności.

## Bibliografia

- Arnold, J. (red.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baddeley, A., Gathercole, S. i Papagno, C. 1998. „The phonological loop as a language acquisition device”. *Psychological Review* 105. 158-173.
- Ellis, N. C. i Sinclair, S. G. 1996. „Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order”. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49A. 234-250.
- Hunt, E. B. i Lansman, M. 1982. „Individual differences in attention”, w: Sternberg, R. J. (red.). 1982. 207-254.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”, w: Ritchie, W. C. i Bhatia T. K. (red.). 1996. 413-468.
- Mackey, A. 1999. „Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL”. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 557-587.
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A. i Tatsumi, T. 2002. „Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development”, w: Robinson, R. (red.). 2002b. 181-209.
- Nęcka, E. 1996. „The attentive mind: Intelligence in relation to selective attention, sustained attention, and dual task performance”. *Polish Psychological Bulletin* 27. 3-24.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Reber, A. S. 1990. „On the primacy of the implicit: Comment on Perruchet and Pacteau”. *Journal of Experimental Psychology: General* 119. 340-342.
- Ritchie, W. C. i Bhatia, T. K. (red.). 1996. *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Robinson, P. 1995. „Attention, memory and the *noticing* hypothesis”. *Language Learning* 45. 99-140.
- Robinson, P. 2002a. „Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy”, w: Robinson, R. (red.). 2002b. 113-133.
- Robinson, P. (red.). 2002b. *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia: John Benjamins.
- Rosa, E. i O’Neil, M. 1999. „Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle”. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 511-556.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 127-158.
- Schmidt, R. 1993. „Awareness and second language acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. 206-226.

- Sternberg, R. J. (red.). 1982. *Advances in the psychology of human intelligence. Vol. 1.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. 1999. „Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry”, w: Arnold, J. (red.). 1999. 43-57.
- Tomlin, R. i Villa, V. 1994. „Attention in cognitive science and second language acquisition”. *Studies in Second language Acquisition* 15. 183-203.
- Zobl, H. 1995. „Converging evidence for the acquisition/learning distinction”. *Applied Linguistics* 16. 35-57.

*Paweł Hostyński*

*Institut Lingwistyki Stosowanej  
UAM Poznań*

---

WSPIERANIE WEWNĘTRZNEJ  
INTEGRACJI CZŁOWIEKA  
POPURZEZ DYDAKTYKĘ JĘZYKA  
OBCEGO.  
ZARYS KONCEPCJI BADAWCZEJ  
I JEJ UZASADNIENIE

STRESZCZENIE

Im Beitrag wird die Ausgangsposition für ein aktuell entwickeltes Forschungsvorhaben präsentiert, das sich (im Studium neuphilologischer Studiengänge) mit dem Einfluss der Fremdsprachendidaktik auf die innere Integration der lernenden Personen befassen soll. Die innere Integration wird verstanden als dynamischer Prozess, in welchem alle Aspekte des menschlichen *Ichs* zu einer harmonischen Ganzheit zusammengeführt werden. Charakteristisch für innerlich integrierte Persönlichkeiten sind u.a. selbstbewusste, konstruktive und kreative Lebenshaltung, Optimismus, Selbstverwirklichung und Harmonie im Bereich der Handlungen, Bedürfnisse, Werte und Gefühle. Die innere Integration scheint in einer engen Wechselbeziehung zu autonomen Haltungen der Lernenden zu stehen. Wenn man annimmt, dass die innere Integration zum Lernerfolg (durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, durch Selbstbewusstheit, Selbständigkeit, Verantwortung, Reife) beitragen kann, dann sollte untersucht werden, welche Elemente im Rahmen des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses die innere Integration fördern bzw. stimulieren können. Es werden zuerst die Begriffe „innere Integration“, „Reife“ und „Autonomie“ bestimmt. Auf dieser Grundlage werden Ergebnisse von Untersuchungen präsentiert, die den glottodidaktischen und pädagogischen Kontext umfassen und auf konkrete Forschungsfragen zu Möglichkeiten der Förderung der inneren Integration im Fremdsprachenunterricht hinweisen: *Was bedeutet die innere Integration für den Fremdsprachenunterricht? Welche glottodidaktischen Faktoren bzw. Handlungen stimulieren integrierende Prozesse*

*bei Lernenden? Wie sollte die praktische Fremdsprachenvermittlung angelegt sein, damit die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung als immanenter Bestandteil des Fremdsprachenlernens unterstützt werden kann?* Das geplante Forschungsvorhaben stützt sich grundsätzlich auf das explorativ-interpretative Paradigma. Mit Hilfe von Instrumenten der qualitativen Sozialforschung (offenes Interview, teilnehmende Beobachtung) sollen Studierende und Hochschullehrer zum präsentierten Themenkreis befragt werden. Die qualitativ gewonnenen Daten zu integrierenden Faktoren sollen anschließend in einer repräsentativen Probe durch Fragebogenerhebung überprüft werden.

## 1. Wstęp

Jeśli przyjąć, że wewnętrzna integracja człowieka stanowi podłoże dla rozwijania i realizowania autonomicznych postaw, to – uwzględniając dynamiczny i złożony charakter pojęć *integracja wewnętrzna* i *autonomia* – ze wszech miar uzasadnione jest stawianie pytań o to, jaki wpływ mają (w całym swoim kontekście) składniki procesu glottodydaktycznego na *wewnętrzne integrowanie się* osób w nim uczestniczących<sup>1</sup>. Celem artykułu jest pokazanie związków pomiędzy istotnymi dla naszego tematu badawczego pojęciami, przedstawienie szerszego kontekstu pedagogicznego i glottodydaktycznego oraz przytoczenie wyników wybranych badań i obserwacji dotyczących autonomizacji względnie optymalizacji dydaktyki obcojęzycznej. Zawarte tu rozważania stanowią próbę szerszego ujęcia zagadnienia wewnętrznej integracji oraz uzasadniają – w naszym rozumieniu – podjęcie badań nad czynnikami ją wspierającymi w ramach praktycznej nauki języka obcego na studiach neofilologicznych. W części końcowej przedstawiony zostanie zarys koncepcji badawczej.

## 2. Wewnętrzna integracja – dojrzałość – autonomia

Powyższe pojęcia opisują zjawiska ściśle ze sobą powiązane. Jak pokazuje choćby pobieżne studium literatury, są one niezwykle złożone, a ponadto odnosi się do nich wiele koncepcji psychologicznych (oraz filozoficznych, tu nieuwzględnionych), głównie z nurtu psychologii humanistycznej. Dla planowanego przedsięwzięcia istotne wydaje się przybliżenie przynajmniej ogólnego znaczenia wymienionych pojęć<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Należy zaznaczyć, że zarówno osoba ucząca się, jak i nauczająca może z procesu glottodydaktycznego czerpać inspiracje do własnego rozwoju i pełniejszej integracji wewnętrznej, jednak planowane badanie zajmować się będzie możliwościami wspierania integracji studentów, czyli osób uczących się.

<sup>2</sup> W niniejszym artykule wykorzystamy jedynie niektóre definicje pojęć z wybranych źródeł polskich. Kwestie *integracji wewnętrznej* i *dojrzałości osobowości* poruszane są

*Integracja wewnętrzna* odwołuje się do pierwotnego znaczenia czasownika *integrować*, czyli łączyć w całość, składać, dopełniać, jednoczyć, scalać (por. Szymczak 1992: 797), natomiast według Kopalińskiego (1989: 232) *integracja* oznacza „scalanie, proces tworzenia całości z części albo włączanie jakiegoś elementu w całość; zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej”. W odniesieniu do osobowości człowieka mówimy najczęściej w uproszczeniu o integracji sfer kognitywno-poznawczej, emocjonalnej, fizycznej i duchowej. Aby przejść do rozważań na temat integracji człowieka, niezbędne jest uściślenie znaczenia terminu *osobowość*. Według Chlewińskiego (1991: 13), jest to nieobserwowalna rzeczywistość; względnie trwała, ale dynamiczna struktura ściśle ze sobą współdziałających, aktualnych i potencjalnych podstruktur: poznawczej (inteligencja z systemem pojęć, przekonań, poglądów) oraz motywacyjno-emocjonalnej (różnego rodzaju potrzeby łącznie z systemem uznawanych wartości, postaw i ról społecznych) – integrowanych poprzez ośrodek własnych aktów psychicznych zwany „JA”. Powyższe „podstruktury” osobowości określane bywają również jako warstwy, natomiast człowiek ujmowany jest jako istota „złożona”, jakby wielowarstwowa. Ryś (1999: 87n) podaje, że „Złożenie” to obejmuje warstwę instynktowo-popędową związaną z potrzebami biologicznymi, samozachowawczymi i seksualnymi; warstwę psychiczną łączącą się z potrzebami bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia oraz warstwę duchową kierującą uwagę ku potrzebom sensu życia, potrzebom religijnym czy transcendentnym.

Proces *integracji wewnętrznej* prowadzi do harmonii pomiędzy wszystkimi elementami osobowości człowieka, pomiędzy pragnieniami a działaniami, postawami, ideami, wartościami, ambicjami, potrzebami i uczuciami. Dojrzałość człowieka musi przejawiać się na wszystkich poziomach, szczególnie na poziomie uczuciowości, która stanowi fundamentalny składnik osobowości w istotny sposób wpływający na integrację wewnętrzną człowieka. Wewnętrzna integracja powstaje jako dzieło scalania wszystkich aspektów ludzkiego „JA”. Jej wyrazem staje się nabywanie odporności psychicznej, poczucia zdrowia fizycznego i psychicznego, wewnętrznej harmonii oraz głębi duchowej. Człowiek dojrzały posiada zdolność łatwego znoszenia samotności, podejmowania działań na rzecz innych, odnalezienia celu życia. Z *wewnętrznej integracji* człowieka wynika konstruktywna postawa życiowa, której cechami są optymizm, radość życia, pasja działania. Właściwa postawa wobec życia zakłada sprawność organizacyjną, mądre zarządzanie czasem, odpowiednie wykorzystywanie czasu wolnego, przedsiębiorczość i odwagę (Ryś 1999: 88n).

---

w licznych opracowaniach amerykańskich (G. W. Allport, D. H. Heath, A. H. Maslow, C. Rogers i in.), a polscy autorzy odnoszą się do tych teorii. Inne istotne dla naszych rozważań pojęcia takie jak *doroślność*, *tożsamość*, *podmiotowość*, *wewnętrzna autentyczność* i *wolność* nie zostały ujęte z uwagi na ograniczone rozmiary tekstu.

Istotne dla kontekstu naszych badań jest pojęcie *dojrzałość*, które – jak w powyższym fragmencie – stosowane jest w odniesieniu do integracji wewnętrznej. Nie chodzi tu zatem o dojrzałość fizyczno-somatyczną, lecz o tzw. „dojrzałą emocjonalność” lub „dojrzałą osobowość”. Dojrzałość ta nie utożsamia się z niewystępowaniem w życiu ludzkim konfliktów, napięć, walki wewnętrznej. Kształtowanie się dojrzałej osobowości jest ciągłym, trwającym całe życie procesem stawania się, dzięki któremu jednostka przyjmuje odpowiedzialność za swoje własne życie i rozwija się w jedyny, niepowtarzalny sposób (Chlewiński 1991: 14n)<sup>3</sup>. Drogi rozwoju dojrzałości są tak liczne, jak liczne są jednostki. Psychologowie proponują różne kryteria dojrzałej osobowości. Chlewiński (1991: 15) sprowadza koncepcję dojrzałości do trzech wymiarów:

- 1) Człowiek jest tym dojrzałszy, im bardziej jest autonomiczny, tzn. w swoim myśleniu, dążeniach, decyzjach, postępowaniu kieruje się swoimi przekonaniem i uznawanym systemem wartości.
- 2) Człowiek jest tym dojrzałszy, im bardziej potrafi traktować każdego człowieka jako osobę, tzn. jako wartość najwyższą, samą w sobie, a nie traktuje ludzi instrumentalnie (...)
- 3) Człowiek jest tym dojrzałszy, im dokładniejszy, rzetelniejszy ma wgląd we własną motywację, tzn. rozumie motywy swego postępowania i nie stosuje prymitywnych mechanizmów samooszukiwania się.

W tym ujęciu termin *dojrzałość* wydaje się obejmować rzeczywistość dostępną osobom *wewnętrznie zintegrowanym*, widoczne jest silne znaczeniowe współbrzmienie obu terminów, jednak na obecnym etapie nie chcemy podejmować rozstrzygnięć terminologicznych co do ich zasięgu.

W kontekście naszych rozważań nad integracją kolejnym kluczowym pojęciem jest *autonomia* rozumiana jako pojęcie deskryptywne, wyrażające rzeczywistość zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia (Wilczyńska 2002a: 54). Typowym dla postawy autonomicznej jest stwierdzenie „moje życie jest mi zadane”. Postawa ta przejawia się w podejmowaniu konkretnych inicjatyw oraz decyzji i bywa określana jako „swoboda wyboru rozwiązań optymalnych dla danej osoby” lub „uświadomione kreowanie siebie”<sup>4</sup>. Wilczyńska (1999: 131nn) stwierdza, że skłonna jest uznać autonomię za „podstawowy wyznacznik dojrzałości jednostki”, a nawet za „miarę dojrzałości jednostki”. W podanych określe-

<sup>3</sup> Dojrzała osobowość jest pewnym ideałem, jednak wątpliwe jest, czy kiedykolwiek znajdziemy taką osobę, którą można by uznać współcześnie za wzór dojrzałości – przynajmniej w odniesieniu do zwykłych ludzi, a nie osób, które w heroiczny sposób wyrażają swoje prospołeczne postawy (por. Chlewiński 1991: 15).

<sup>4</sup> Przytoczone wyrażenia pochodzą z wypowiedzi W. Wilczyńskiej i M. Wysockiej podczas dyskusji panelowej zorganizowanej w ramach konferencji „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?”, Konin 9-11.05.2007.

niach odnoszących się do autonomii (ze względów praktycznych pominięte zostały dalsze rozważania terminologiczne z zakresu psychologii i filozofii) widzimy, że istnieje duży potencjał znaczeniowy na styku pojęć *autonomia* i *dojrzałość*. Autonomia zdaje się wyrazem dojrzałości człowieka, natomiast dojrzałość – jak to zostało pokazane wcześniej – wynikiem jego wewnętrznej integracji.

W odniesieniu do *integracji wewnętrznej*, cenną inspirację dostarcza nam Roberto Assagioli (1888-1974), włoski psychiatra i psycholog, autor koncepcji „duchowej psychosyntezy”, realizujący hasła całościowego spojrzenia na organizm człowieka, takie jak: rozwój i wzrost potencjału ludzkiego, poszerzanie świadomości, skupienie na realizowaniu wyższych wartości, w tym miłości i radości w codziennym życiu. W ujęciu tym ważnym punktem odniesienia jest „psychosynteza osobowa” – jako stan integracji wewnętrznej i jako osiągnięcie czyniące z ludzi harmonijne jednostki, dobrze przystosowane zarówno wewnątrz siebie, jak i w środowisku społecznym, do którego należą i spełniają w nim pożyteczną rolę. Pewnej liczby istot ludzkich nie zadawała zatrzymanie się na poziomie normalności, poszukują one innego rozwiązania, innego, szerszego i wyższego rodzaju psychosyntezy – psychosyntezy duchowej (por. Assagioli 1982: 155). Mamy świadomość, że koncepcja ta wyznacza pewien kierunek i jakkolwiek jest on bardzo pożądanym, to w kontekście dotychczasowych badań (m.in. nad autonomizacją w dydaktyce obcojęzycznej, por. Wilczyńska 2002a; Pawlak 2004a) wydaje się niezwykle ambitnym celem. Mimo to dążymy do jak najszerszego ujęcia procesów wiodących do wewnętrznej integracji poprzez dydaktykę obcojęzyczną, nie stawiając naszym celom poznawczym barier odnośnie indywidualnych możliwości osobistego rozwoju osób uczących się.

### 3. Glottodydaktyczny i pedagogiczny kontekst planowanego badania

Prymat sfery kognitywno-poznawczej (intelektualnej) obecny w szkolnictwie polskim minionego wieku nie przyniósł, jak wiadomo, spodziewanych rezultatów ani w zakresie dydaktyki ogólnej i pedagogiki, ani w obrębie dydaktyk szczegółowych. Jesteśmy dziś bogatsi o doświadczenia z tamtego okresu i dysponujemy całym szeregiem prac badawczych, których wyniki z jednej strony dyskwalifikują podejście autorytarne, tradycję podawczą i encyklopedyczny przekaz wiedzy, a z drugiej strony potwierdzają całościowy charakter procesu uczenia się. Nie są żadnym novum formułowane przez metodyków postulaty dotyczące stosowania metod aktywnych, nauczania otwartego, rozwijania autonomii czy konieczności aktywizowania obu półkul mózgowych.

Nie kwestionujemy słuszności tych postulatów, obserwując jednak cały współczesny kontekst edukacyjny stwierdzamy, że ich realizacja (szczególnie w zakresie przełamывania tradycji podawczej) napotyka na ogromne trudności (por. Hostyński 2004: 154). Prowadzone badania przynoszą nie-

pokojące i mało optymistyczne wyniki. Wśród studentów deklarowany jest wprawdzie pozytywny stosunek do autonomii, jednak istnieją wyraźne dysproporcje, a nawet sprzeczność, jak zauważa autor jednego z badań (por. Pawlak 2004a: 186nn), pomiędzy owymi deklaracjami a podejmowaniem konkretnych działań i zachowań o charakterze autonomicznym. Zgadza się z autorem, że przyczyn takiego stanu należy szukać m.in. wśród nauczycieli, pytając o stopień naszej własnej autonomii. Być może sami nie jesteśmy na tyle autonomiczni, żeby efektywnie rozwijać autonomię studentów, zastanawia się autor (Pawlak 2004: 190). Z jednej strony należy podkreślić, że zjawiska takie jak bierność osób uczących się, wyuczona bezradność czy ogólnie niski poziom autonomii to efekt oddziaływań całego kontekstu edukacyjnego, społecznego i kulturowego, a zatem nie ma tu prostych przełożeń ani powodów, aby „winą za całe zło” obciążać tylko nauczycieli. Z drugiej strony jednak musimy z całą pokorą uznać fakt, że najważniejszym narzędziem nauczyciela jest on sam, i że pracuje on „własną osobą”; myśl tę podejmiemy jeszcze w dalszej części tekstu.

Wychodzimy z założenia, że w procesie uczenia się języka obcego udział bierze cały człowiek. W dydaktyce obcojęzycznej może się to wyrażać – w ujęciu hasłowym – poprzez stosowanie muzyki, technik interakcyjnych, gier i zabaw, zaangażowanie emocjonalne i ruchowe, dydaktykę zadaniową, wspieranie kreatywności i samodzielności, czy mówiąc ogólnie, aktywizację obu półkul mózgowych.

Jeśli uczenie się przebiega całościowo, oznacza to, że uczeń względnie student na zajęcia przychodzi „cały”, a więc obecne są wszystkie warstwy jego osobowości na aktualnym poziomie integracji wewnętrznej. Niejednokrotnie obserwujemy jednak zachowania wskazujące na to, że studenci na zajęciach obecni są tylko „częściowo”, gdyż nie ujawniają i nie wyrażają oni swoich emocji – lub mówiąc metaforycznie – „pozostawiają je jakby za drzwiami”. Możemy jedynie spekulować, że takie zachowania odzwierciedlają niski poziom integracji wewnętrznej, a przyczyny takich zachowań mogą znajdować się zarówno po stronie osoby uczącej się (np. są to trudności z przyjmowaniem, akceptowaniem i wyrażaniem własnych uczuć, stosowanie strategii przetrwania) lub po stronie osoby nauczającej (autorytarna wzgl. neurotyczna postawa itp.). Badania przeprowadzone przez Bielicką (2006) wśród studentów lingwistyki stosowanej wskazują na fakt, że główny cel praktycznych zajęć językowych wyrażany skrótowo jako „nauczanie języka obcego” jest niewystarczający, że istnieje jakby dodatkowa pojemność i zapotrzebowanie na treści spoza sfery merytorycznej, odnoszące się głównie do relacji interpersonalnych oraz związanych z nimi emocji. Jak pokazało badanie, studentom nie wystarczy sytuacja, w której tylko „realizują cel”: poprawienie kompetencji językowej względnie komunikacyjnej. Nie widzą oni sensu uczenia się tylko samego języka, jeżeli nie mogą go odnieść do otaczającego świata (...), chcą realizować takie cele jak: poszerzanie wiedzy o świecie, poszerzanie horyzontów myślowych oraz wzrost świadomości.

Studenci oczekują m.in. takich zajęć językowych, w których mogą uczyć się: wyrażania buntu w sytuacji niezgody z zastanym stanem; wyrażania swoich potrzeb, wyrażania negatywnych i pozytywnych emocji; prezentowania własnego stanowiska, nie obrażając przy tym partnerów rozmowy; wsłuchiwania się w innych; otwarcia się na inną mentalność i tolerancji wobec osób z innego kręgu kulturowego, jak i osób najbliższych, z którymi wchodzi się w najczęstsze interakcje wymagające najwięcej wysiłku emocjonalnego; umiejętności radzenia sobie ze stresem; zachowania asertywności (np. nie pozwolenia sobie na emocjonalną klęskę, gdy inni reprezentują odmienne stanowisko); budowania swojej osobowości i światopoglądu (Bielicka 2006). Jak widzimy, studenci formułują wobec zajęć z praktycznej nauki języka cele odnoszące się do sfery emocjonalnej, a nie tylko kognitywno-poznawczej i chcą, aby zajęcia te umożliwiały im lepsze poznanie siebie i innych – zarówno osób najbliższych, jak i przedstawicieli odmiennych kultur, mówiących językami stanowiącymi przedmiot studiów. Istotny dla naszych rozważań wniosek, który formułuje autorka badania w oparciu o uzyskane wyniki, brzmi: Wyznaczanie przez studentów celów PNJN-u (praktycznej nauki języka niemieckiego) odnoszących się do sfery emocjonalnej jest sygnałem o chęci traktowania uczelni jako miejsca umożliwiającego całościowy rozwój człowieka (Bielicka 2006). Chodzi tu więc o ujęcie holistyczne, postulowane przez wielu współczesnych glottodydaktyków, podkreślających znaczenie intelektualno-emocjonalnych kontekstów dla aktywnego, konstruktywnego procesu subiektywnego przyswajania i odkrywania własnej rzeczywistości (por. Overmann 2002: 30, 65nn). Holistyczne widzenie człowieka kwestionuje rozbijanie go na części odpowiadające wrywkowo za określony fragment nauki czy postawy. Człowiek uczy się w sposób całościujący, integrując pozornie odległe sfery poznawcze w swoją własną specyficzną syntezę. Ważne jest by ta synteza służyła rozwojowi całej osoby ucznia i by mu pomagała rosnąć jako człowiekowi wolnemu i twórczemu (Wojtynek-Musik 2001: 67).

Nasuwa się ponownie pytanie, czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do realizowania celów sformułowanych przez studentów w badaniu Bielickiej. Nauczyciele akademicy, którym przedstawiono wyniki tego badania<sup>5</sup>, zareagowali na wyrażone w nim potrzeby studentów konsternacją i zdziwieniem – w wypowiedziach typu: „Jak można w ogóle formułować tego typu oczekiwania wobec nauczyciela języka obcego?” lub „Jak mam nauczać studentów asertywności, radzenia sobie ze stresem i kiedy mam to robić? A poza tym sama chciałabym to umieć”. Tego rodzaju opinie

---

<sup>5</sup> W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu organizowane są raz w semestrze „Spotkania warsztatowe”, których celem jest praktyczna wymiana doświadczeń wśród akademickich nauczycieli języków obcych. Na jednym ze spotkań miała miejsce dyskusja, z której pochodzą przytoczone w tekście wypowiedzi.

mogą nasuwać przypuszczenie, że wspomniany wcześniej prymat sfery poznawczej w szkolnictwie ostatniego wieku zaowocował wśród nauczycieli postawą odzeganą się od działań na rzecz „całościowego rozwoju człowieka”, wykraczających poza nauczanie języka obcego. Trudno się dziwić takim reakcjom ze strony nauczycieli nieprzyzwyczajonych do realizacji innych celów niż językowe i nieprzygotowanych do uwzględniania zadań natury pedagogicznej. Reakcje te ujawniły w pewnym sensie nieświadomość nauczycieli, że studenci potrzebują tego, aby przedmiot językowy poza językiem obcym, a właściwie *poprzez język obcy*, realizował między innymi cele dotyczące emocji w kontaktach interpersonalnych. Dla realizowania celów z tego obszaru kolosalne znaczenie ma osobowość nauczyciela. W wymiarze pedagogicznym uwidacznia się najwyraźniej zasygnalizowana wcześniej metafora, że nauczyciel pracuje własną osobą i że nie może efektywnie rozwijać autonomii studentów wtedy, gdy sam nie jest autonomiczny (por. Pawlak 2004b: 190).

Często zapominamy niestety, że bycie nauczycielem oznacza bycie pośród ludzi, którzy są na etapie formowania siebie i intensywnego przyglądania się osobom uważanym za dorosłe i odpowiedzialne. Młody człowiek – od przedszkola do wyższej uczelni – podgląda świat, by móc w nim zaistnieć, najlepiej z sukcesem, a przynajmniej bezpiecznie. Wojtynek-Musik (2001: 66nn) formuluje w tym kontekście niezwykle cenne, aczkolwiek nieco idealistyczne uwagi dotyczące relacji Uczeń-Mistrz, słusznie spodziewając się od tego ostatniego nieustającego samorozwoju, akceptacji siebie, autentyczności i naturalności, otwartości, pasji zawodowej oraz bezinteresownej miłości, gdyż tylko ona może dokonywać cudów, zamieniając szkoły w akademie człowieczeństwa (sic).

Wypływa stąd wyraźnie widoczna analogia pomiędzy wspieraniem wewnętrznej integracji czy kształtowaniem autonomii a wychowywaniem człowieka i jego rozwojem, który oznacza przechodzenie z zależności dziecka ku niezależności i odpowiedzialności i który jest wychodzeniem w szeroki świat, gdzie „miłość, rodzenie oraz twórcza pasja i pełnia życia stanowią o zdrowiu psychicznym człowieka dorosłego” (por. Sęk i Sommerfeld 1990: 106). Proces wewnętrznej integracji jest dynamiczny i jest rezultatem nieustającego samorozwoju człowieka, również nauczyciela. Nauczyciel świadomy swojej roli w relacji Uczeń-Mistrz jest przekonany o nieskończoności poszukiwań i uwzględnia naturalne prawo do własnych doświadczeń, w tym błędów, niepewności, obaw. Nauczyciel asertywny i otwarty jest spokojny o swe bezpieczeństwo wewnętrzne, dlatego jaśniej odczytuje on klasę i jaśniej odczytuje sytuacje, które się w niej dzieją. Frustracje uczniów odbiera nie personalnie jako dowód własnej nieudolności, ale jako określoną rzeczywistość, którą można zmienić na bardziej satysfakcjonującą dla wszystkich stron (por. Wojtynek-Musik 2001: 66nn).

Na uwagę zasługują – przytaczane ostatnio w pracach dotyczących autonomizacji – postulaty pedagogiczne Janusza Korczaka, stanowiące pod-

stawę dla koncepcji stymulujących wewnętrzną integrację, podmiotowość i autonomię: Nauczyciel ma się wyżyć mentorstwa i wyższości okazywanej uczniom i studentom; nie może robić wrażenia, że wszystko wie. Szacunek do ucznia jako partnera interakcji wymaga odrzucenia postawy nadrzędności. Istotą wychowania jest oparty na zaufaniu dialog, wymiana poglądów, szukanie prawdy o tym, co człowieka otacza oraz szukanie właściwego miejsca wśród ludzi (Karpeta-Peć 2004: 98nn; Ślęzak-Świat 2004: 106nn). Jesteśmy przekonani, że studia neofilologiczne, a więc między innymi zajęcia praktyczne z języka obcego, są integralną i niezmiernie ważną częścią obszaru oddziaływań (pedagogicznych względnie antypedagogicznych) kształtujących osobowość młodego człowieka. Z obserwacji i osobistych doświadczeń wynika, że nauczyciele języka obcego mają niestety niewielką świadomość swojego pedagogicznego potencjału oraz udziału ich własnej osobowości w procesach permanentnego formowania się osobowości uczących się. Gdy osobowość nauczyciela i jego działania są spójne, to – mówiąc w ogromnym uproszczeniu – pedagogiczny wkład nauczyciela może oznaczać dla studentów pozytywną stymulację do kształtowania się osobowości wewnętrznie zintegrowanych i spójnych, odpowiedzialnych, zdolnych do twórczych działań i dążących do samorealizacji. Wspieranie procesów integrujących zdaje się iść w parze z działaniami autonomizującymi, które w praktyce dydaktyki obcojęzycznej owocują ewolucją postaw m.in. w poniższych zakresach:

poczucie niepewności, kompleksy → poczucie zaufania  
uzależnienie dydaktyczne → partnerstwo wobec innych uczących się i nauczającego  
ambicja odtwarzania → ambicja eksperymentowania  
(por. Wilczyńska 2004: 54).

Oczywistym jest fakt, że wewnętrzna integracja nie jest jedynie efektem zewnętrznych wpływów pochodzących z kontekstu edukacyjnego (tu: glotodydaktycznego) i podobnie jak stopień osobistej kompetencji komunikacyjnej (por. Wilczyńska 2002a), uzależniona jest ona od zainwestowanego wysiłku i dbałości osoby (tu: studenta względnie studentki) o poziom swojej świadomości oraz o kształtowanie swojej tożsamości. Jesteśmy przekonani, że wzrost integracji może dokonywać się jedynie „na miarę” poszczególnych osób, na miarę ich samoświadomości i refleksyjności.

#### 4. Zarys koncepcji badawczej

Główny cel badawczy odnosi się do znalezienia i opisanie czynników występujących w dydaktyce obcojęzycznej, które umożliwiają stymulację względnie „maksymalizację” procesów integrujących. Zależy nam na ujęciu tych czynników w ich szerokim kontekście (edukacyjnym, społecznym) oraz na ustaleniu korelacji pomiędzy tymi czynnikami. Ważnym celem będzie po-

nadto określenie wyznaczników względnie przejawów wewnętrznej integracji w odniesieniu do studentów kierunków neofilologicznych. Dalsze cele poznawcze odnoszą się do pytań typu: *Czym jest integracja wewnętrzna dla dydaktyki obcojęzycznej? Jakie wyobrażenia mają osoby studiujące w odniesieniu do swojej postawy i swojego rozwoju? Jak powinna wyglądać praktyczna dydaktyka ułatwiająca względnie pobudzająca osobowościowy rozwój osób uczących się języka obcego? Jakie kompetencje nauczyciela – pedagogiczne, socjalne, interpersonalne – potrzebne są dla celów obcojęzycznej dydaktyki integrującej?* Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwać będziemy prowadząc badania wśród akademickich nauczycieli języków obcych oraz studentów specjalności lingwistyka stosowana Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zamierzamy posłużyć się głównie metodologią jakościową, a narzędziami badawczymi będą wywiad otwarty oraz badanie w działaniu. Planowane jest ponadto badanie ilościowe (ankietowe) o charakterze diagnostycznym, umożliwiające m.in. określenie częstotliwości występowania czynników integrujących wyłonionych poprzez badania jakościowe (eksplorację i interpretację) oraz umożliwiające ustalenie znaczenia tych czynników dla reprezentatywnej grupy respondentów (badanie wśród studentów kilku kierunków neofilologicznych).

## 5. Zakończenie

Jak wiadomo, badania jakościowe polegają na prowadzeniu eksploracji oraz na tworzeniu – w oparciu o uzyskane dane – nowych kategorii i hipotez. Badania te nie mają więc na celu weryfikacji postawionych wcześniej tez. Nieuniknionym i naturalnym jest jednak fakt, że przystępujemy do zamierzeń badawczych z określoną wiedzą i oczekiwaniami. Prowadzone badania nad dydaktyką obcojęzyczną wskazują, mówiąc najogólniej, na znaczne niedobory w zakresie aspektów emocjonalnych, co wydaje się spuścizną minionej ery nacechowanej autorytarnym podejściem i dominacją sfery poznawczej. Wyrażamy przekonanie o zasadności holistycznego ujęcia procesów uczenia się oraz podejścia integrującego w glottodydaktyce, które, poprzez włączanie kontekstów emocjonalnych i ich „bodźcujące” oddziaływanie, daje osobom uczącym się szansę na bardziej wszechstronny (nie tylko „językowy”) rozwój, a jednocześnie umożliwia znaczne podniesienie efektywności i atrakcyjności zajęć (jak pisze Assagioli (1984: 157), „musimy kłaść nacisk na samo przeżycie”). Mając świadomość naszych oczekiwań chcemy przed przystąpieniem do realizacji badania przyznać, że w odniesieniu do technik nauczania szczególną uwagę zwracać będziemy na te, które (jak to ma miejsce w przypadku gier i zabaw interakcyjnych) pobudzają do osobistej refleksji i działania i które, poprzez prowokujące treści oraz swój zadaniowy i interpersonalny charakter, umożliwiają całościowe zaangażowanie uczestników i uczenie się oparte na przeżyciu (por. Bielicka 2006; Hostyński 2007; Rusek 2007). Wyrażamy głęboką nadzieję, że planowane badanie dostarczy nie tylko odpowiedzi na postawione pytania, ale również na te jeszcze nie

postawione (badania jakościowe otwierają w pełni takie możliwości) oraz liczymy na uzyskanie szeregu „nieoczekiwanych” informacji pomocnych w zrozumieniu zjawiska integracji wewnętrznej i w systematycznym, deskryptywnym ujęciu czynników umożliwiających jej wspieranie poprzez dydaktykę obcojęzyczną.

#### Bibliografia

- Assagioli, R. 1982. „Duchowa psychosynteza”. *Literatura na świecie* 3-4. (128-129). 154-175.
- Bielicka, M. 2006. „Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego”. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Chlewiński, Z. 1991. *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: W drodze.
- Hostyński, P. 2004. „Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki”, w: Korczyński, S. (red.). 2004. 149-156.
- Hostyński, P. 2007. „Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych”, w: Surdyk, A. (red.). 2007. 29-37.
- Karpeta-Peć, B. 2004. „Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 97-103.
- Kopaliński, W. 1989. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Korczyński, S. (red.). 2004. *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ozorowski, E. (red.). 1999. *Słownik Małżeństwa i Rodziny*. Warszawa-Łomianki: Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc Rodzinie.
- Overmann, M. 2002. *Multimedialne Fremdsprachendidaktik: les sites Internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi.; Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak 2004b. (red.). 173-191.
- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Rusek, B. 2007. „Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych”, w: Surdyk, A. (red.). 2007. 81-89.
- Ryś, M. 1999. „Dojrzałość. Dojrzała osobowość”, w: Ozorowski E. (red.). 1999. 87-89.
- Sęk, H. i Sommerfeld A. 1990. *Być dorosłym?!* Legnica: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Surdyk, A. (red.). 2007. *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał. Tom I*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Szymczak, M. (red.). 1992. *Słownik języka polskiego*. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ślęzak-Świat, A. 2004. „Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 104-108.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2002a. „ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 51-68.
- Wilczyńska W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 44-56.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

*Przemysław Wolski*

*Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych  
i Edukacji Europejskiej  
Uniwersytet Warszawski*

---

## AUTONOMIA A KONSTRUKTYWIZM

### STRESZCZENIE

The aim of the article is to present the crucial difference between the instructivist and constructivist interpretation of language learning. The constructivist approach to language learning and teaching and the so-called practices associated with the development of autonomy appear very similar. Nevertheless, autonomy is multidimensional and some of its components are not connected with learning itself. The presented research project was an attempt at proving relationships between autonomous attitudes of language learners and their constructivist outlooks.

### 1. Autonomia jako konstrukt teoretyczny i cel nauczania

Autonomia jest istotnym zagadnieniem dla teorii nauczania języków obcych od połowy lat siedemdziesiątych. Początków zainteresowania tym problemem można się doszukiwać w badaniach nad tzw. uczniem dobrym i zmiennymi, prowadzącymi do sukcesu w nauce języka obcego. Jednym z wniosków było stwierdzenie, że osoby osiągające sukces charakteryzują się skłonnością do zachowań autonomicznych i umiejętnością skutecznego ich wykorzystywania. Za autonomię można więc uznać rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia. W odniesieniu do języka obcego pojęcie to będzie obejmowało zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego (Wilczyńska 2002a: 54). Powstaje tu jednak pytanie, co kryje się za tak korzystnymi zachowaniami.

Badania prowadzone przez m.in. przez Neuner-Anfindsen (2005) przypisują tzw. uczniom autonomicznym pewne cechy zawierające się

w obszarze poznawczym i afektywnym. Cechy te, omówione w dalszej części artykułu, umożliwiają im realizację zadań, związanych z nauką języka. Zaważono także, że owa autonomia może odnosić się do różnych elementów układu glottodydaktycznego. W zależności od tego, któremu z tych odniesień przypiszemy kluczowe znaczenie, dokonujemy wyboru pewnej perspektywy (Martinez 2005: 66). Oczywistym jest także, że w zależności od tego, „którą” autonomię mamy na myśli, konieczne będą inne środki dla jej wspomagania.

## 2. Perspektywy autonomii

Perspektywa filozoficzna (krytyczno-polityczna) definiuje autonomię jako stopień niezależności od osoby nauczającej czy też innych zewnętrznych rozstrzygnięć. Konsekwencją tej perspektywy jest akcentowanie roli kompetencji (Wilczyńska 2002a: 53): językowej, komunikacyjnej i uczenia się („uczeniowej”). Rozwój tych kompetencji był chronologicznie pierwszą cechą kojarzoną z autonomią. W ich skład wchodzi opanowanie umiejętności odnoszących się do kontekstów użycia języka, różnorodnych tematów komunikacji, realizacji zadań i celów komunikacyjnych w zakresie produkcji, interakcji, recepcji i mediacji, opanowania strategii komunikacyjnych, korzystania z tekstów i mediów. Kompetencje te odnoszą się także do wiedzy ogólnej, językowej, socjolingwistycznej i pragmatycznej (Europarat 2001: 51-130). Zainteresowanie tym obszarem rozpoczęło się od strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych. Mówiąc w pewnym uproszczeniu, trudno o autonomię w jakiejś dziedzinie, jeżeli nie dysponujemy w niej kompetencją.

Perspektywa techniczna (sytuacyjno-strukturalna) jest konsekwencją poprzedniej i oznacza przywiązywanie szczególnej roli do przejęcia *odpowiedzialności na własne uczenie się*, co oznacza przejście przez uczącego się pięciu najważniejszych funkcji nauczania, za które uznać można (Simons 1992: 255):

- przygotowywanie procesu uczenia się;
- doprowadzenie do działania, mającego na celu przyswojenie wiedzy i umiejętności;
- regulowanie czynności uczenia się;
- ocenę wyników;
- utrzymywanie motywacji i koncentracji.

Przygotowanie własnego procesu uczenia się wymaga na przykład wiedzy, jakie cele są w ogóle możliwe. W kontekście nauki języka obcego oznaczałoby to np. znajomość własnych potrzeb komunikacyjnych, orientację w sposobie dotarcia do odpowiednich materiałów dydaktycznych, znajomość sposobów aranżowania sytuacji, w których może zajść uczenie się itp. Widoczny jest tutaj wyraźnie potencjalnie pozytywny wpływ wcześniejszej nauki innych języków obcych, zdolności do refleksji nad językiem wyjściowym (ojczystym), czy też najogólniej pojętej pragmatycznej wiedzy o świecie. Druga z wymienionych funkcji, którą można określić mianem

egzekutywnej, zawiera zamiar rozumienia i zapamiętania treści wyuczonej, integracji treści wyuczonej z wiedzą posiadaną oraz zastosowania tej treści. Trzecia funkcja (regulacyjna) obejmuje kontrolowanie i ewaluację procesów uczenia się, wybór alternatywnych strategii w sytuacji problemowej (czyli takiej, w której dotychczasowy sposób postępowania nie zdaje egzaminu), wartościowanie własnych działań (czyli refleksję o ich skuteczności), a także ogólną refleksję o przebiegu nauki (m. in. zdolność do dostrzegania poszczególnych etapów). Czwarta funkcja (ewaluacyjna) obejmuje zdolność do adekwatnej oceny wyników własnej pracy. Wreszcie funkcja motywacyjna umożliwi utrzymywanie odpowiedniego poziomu motywacji i koncentracji, pozwalającego na skuteczne działanie mimo chwilowych niepowodzeń, strachu, zmęczenia itp.

Perspektywa psychologiczna definiuje autonomię jako *psychologiczną dyspozycję* uczącego się do sterowania własnymi procesami uczenia się. Wpływ na autonomizację mogą mieć więc cechy osobowości uczących się oraz procesy motywacyjne, wolicjonalne i afektywne. Do czynników osobowościowych najsilniej związanych z autonomią zaliczamy inteligencję, specyficzne uzdolnienia językowe, style poznawcze, motywację, poziom kontroli wzmocnień i poziom makiawelizmu. Na szczególne podkreślenie zasługują dwa ostatnie.

Poziom kontroli wzmocnień (*locus of control*) to sposób postrzegania związków przyczynowych między zachowaniami a ich następstwami (Drwal 1995). Gdy następstwo takie (nazywane czasem wzmocnieniem) jest postrzegane przez człowieka jako następujące po jego działaniu, ale niecałkowicie zgodne z jego intencją, jest uważane w naszej kulturze jako skutek przypadku, przeznaczenia, szczęścia itp. lub jako kontrolowane przez innych ludzi mających władzę czy też przez nieprzewidywalną złożoność sił zewnętrznych (poczucie kontroli zewnętrznej). Jeżeli rezultaty są zgodne z własnym zachowaniem lub stałymi właściwościami, mamy poczucie kontroli wewnętrznej.

Jeżeli więc ktoś jest przekonany, że ma niewielki wpływ na to, jakie kary i nagrody go spotykają, nie będzie miał motywacji do zmiany swojego zachowania, by próbować wpłynąć na prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Trwałe i zgeneralizowane oczekiwanie dotyczące lokalizacji kontroli wzmocnień jest indywidualną właściwością człowieka i można je traktować jako wymiar osobowości, jako kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznej (*external locus of control*) do poczucia kontroli wewnętrznej (*internal locus of control*). Poczucie kontroli wewnętrznej możemy nazwać w związku z tym poczuciem autonomii.

Z autonomią w specyficzny sposób powiązany jest poziom makiawelizmu, cechy osobowości rozumianej jako zespół pewnych właściwości (Drwal 1995: 184), sprowadzających się do nastawienia na manipulowanie innymi, czyli odbieranie prawa do autonomii. Ludzi z wysokim poziomem

makiawelizmu cechuje niestety skuteczność w relacjach interpersonalnych. Właściwości te to przede wszystkim:

- projekcja własnej chęci manipulowania na innych, przypisywanie innym zarówno chęci manipulowania, jak i podatności na manipulowanie, odbieranie podmiotowości;
- dopuszczanie łamania norm moralnych dla osiągnięcia „pozytywnych” celów;
- racjonalność w kontaktach z ludźmi połączona z nieufnością i lekceważeniem potrzeb innych;
- potrzeba sukcesu;
- odporność emocjonalna i chłód emocjonalny.

Osoby o wysokim poziomie makiawelizmu występując w roli nauczycieli mają więc skłonność do zwalczania autonomii u uczniów.

Można wyodrębnić także pewne zespoły nastawień i sądów odnoszących się uczenia się i nauczania języków obcych. Można uznać, że niektóre z typów postaw są korzystne dla autonomizacji (Wilczyńska 2002a: 55). Zwerbalizowane sądy są pośrednio dostępne badaniom i przybierają postać tzw. subiektywnych (indywidualnych, potocznych) teorii uczenia się i nauczania języków obcych.

Postawy reprezentowane przez uczących się mogą mieć związek z preferowanymi przez nich działaniami. Szczególnie interesujące są te postawy, które bezpośrednio wyrażają stosunek do nauki języka obcego, ponieważ postawa jest zewnętrznym wyrazem tożsamości danej osoby. Za najbardziej korzystną dla rozwoju autonomii uważa się tzw. tożsamość bilingwalną Wilczyńska (2002a: 55). Warto przypomnieć, że u uczących się można wyróżnić cztery typy postaw:

- Postawy pamięciowe polegają na traktowaniu języka obcego jako materiału do zapamiętania. Uczący się nie postrzegają w języku narzędzia zaspokajania własnych potrzeb komunikacyjnych, poddają go co najwyżej powierzchownej analizie.
- Postawy refleksyjne bazują na tłumaczeniu wewnętrznym, przy czym sformułowania języka ojczystego są nadrzędne. Język obcy jest traktowany rzeczywiście jako „obcy”, podmiot konsekwentnie polega wyłącznie na systemie konceptualnym języka pierwszego.
- Postawy sprawnościowe polegają na preferowaniu przyjmowania całościowych, werbalnych i parawerbalnych, często mentalnych i kulturowych wzorców języka drugiego. Podmiot traktuje uczenie się języka jako rodzaj sportu, w którym zadanie polega na możliwie dokładnym imitowaniu rodowitych użytkowników języka.
- Postawy autonomiczne polegają na dążeniu do wykorzystania zasobów w języku obcym na podobnych zasadach, jak w języku ojczystym, jednak na bazie odpowiednio przebudowanej tożsamości je-

zykowo-komunikacyjnej (w postaci tożsamości bilingwalnej). Uczący się traktują nowy język jako część własnej tożsamości.

Postawy te powinny ewoluować według pewnej sekwencji – od postaw pamięciowych przez refleksyjną do autonomicznej lub od pamięciowej przez sprawnościową do autonomicznej.

Perspektywa społeczno-interakcyjna akcentuje rolę *interakcji między-ludzkich, decydujących o rozwoju poznawczym* i przyswajaniu języków obcych. W tym ujęciu zwiększa się rola nauczyciela czy też animatora procesu glotodydaktycznego (Lewicka 2007: 17). Jednym z efektów nauczania ukierunkowanego na wspieranie autonomii może być weryfikacja indywidualnych teorii uczniów i nauczycieli, przede wszystkim dotyczących nauczania i uczenia się. Wymienić tutaj można na pierwszym miejscu grupę subiektywnych teorii uczniów dotyczących samego uczenia się (Simons 1992: 256). Bardzo rozpowszechniona wydaje się być teoria, mówiąca, że uczenie się jest kopiowaniem wiedzy ze źródeł zewnętrznych do umysłu, w celu niezminionej reprodukcji. Czynnikiem pozwalającym na pozytywną weryfikację tej teorii są niewątpliwie doświadczenia szkolne. Jest ona niestety filtrem, który reinterpreteruje nawet zadania aktywizujące jako wymagające pasywności i reprodukcji. Innymi słowy, nawet wobec zadania językowego wymagającego kreatywności, uczniowie mogą ograniczać się do jego warstwy powierzchniowej.

### 3. Podejście konstruktywistyczne a instruktywistyczne

Podejściu instruktywistycznemu, polegającemu na sprowadzeniu nauczania do roli procesu przekazywania wiedzy, rozumianej jako *input*, przeciwstawia się podejście konstruktywistyczne, określane też mianem dyskursywnego (Lewicka 2007: 37). Podejście to można uznać za podstawę dydaktyki języków obcych ukierunkowanej na rozwój autonomii.

Konstruktywizm jest teorią poznania, według której uczący się tworzą zawsze indywidualne reprezentacje poznawanego świata. Wyniki nauczania nie są więc zależne od instrukcji, a od samego uczącego się i jego doświadczeń. Tworzone przez nich wyobrażenie o otoczeniu może zawierać tylko takie elementy, które są w stanie zidentyfikować z elementami istniejącymi w ich świecie przeżyć. Konstruktywizm bazuje na badaniach z zakresu neurobiologii i nauk komunikacyjnych. Podstawowym założeniem jest uznanie mózgu za konstruktora wszelkiej wiedzy na podstawie dotychczasowego doświadczenia. Do mózgu docierają bowiem z zewnątrz nie informacje, a fizyczne impulsy wpływające na struktury poznawcze. Człowiek jest systemem autopojetycznym (samotworzącym się). Można w nim wyróżnić system życiowy, kierowany prawami biologii, system psychiczny oraz system społeczny rządony prawami procesów społecznych. Te podsystemy człowieka są także autopojetyczne, pozostając jednak w ciągłej interakcji. Tego rodzaju interakcja jest udziałem ludzi żyjących w społeczeństwie. Jednak

komunikacja jest w tym rozumieniu „wspólnym tworzeniem w działaniu” (Lewicka 2007: 40-42). Interakcja umożliwia tzw. wiabilizację powstających w systemach psychicznych konstruktów – jest to proces usuwania konstruktów nieadekwatnych i pozostawiania poprawnych.

Akcentowanie subiektywności konstrukcji rzeczywistości i niemożliwość poznania niezależnego od obserwatora prowadzi do konkluzji, że poznanie, a więc i nauka języków obcych, jest z natury autonomiczne. Jednak uznanie, że każdy sam sobie buduje swoją rzeczywistość wymaga także uznania istnienia innych konstrukcji. Konsekwencją przyjęcia tego toku myślenia jest powstanie tzw. konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych (Wendt 2000). Za najbardziej ogólne cechy tej dydaktyki można uznać (Lewicka 2007: 41):

- 1) Uwzględnienie indywidualnych możliwości uczącego się w nabywaniu wiedzy i umiejętności.
- 2) Stworzenie warunków do refleksji nad sobą i własnymi działaniami w celu umożliwienia im świadomego uczenia się.
- 3) Podjęcie próby intersubiektywnej akceptacji (tzw. „obiektywizacji” rzeczywistości) przez zapewnienie możliwości samodzielnej eksploracji i stworzenie warunków do wymiany doświadczeń w prawidłowo zorganizowanej interakcji i komunikacji.

#### 4. Badania własne

Przytoczone tutaj badania własne miały za cel wykrycie związków pomiędzy postawami wobec nauki języka obcego, poziomem kontroli, poziomem makiawelizmu oraz elementami indywidualnych teorii uczenia się i nauczania języków obcych dotyczących akceptacji lub odrzucenia zasad tzw. dydaktyki konstruktywistycznej. Można byłoby także oczekiwać związków wymienionych zmiennych z płcią, wykształceniem rodziców oraz z liczbą języków obcych, których uczy się badany. Jak już zauważyłem, rozwój postaw autonomicznych odbywa się w pewnej sekwencji, najmniej „autonomiczna” jest postawa pamięciowa. Wykrycie dodatnich korelacji pomiędzy postawami autonomicznymi, wysokim poczuciem kontroli wewnętrznej (poczuciem autonomii) i np. poparciem dla dydaktyki konstruktywistycznej może świadczyć o tym, że osoby o wysokim poziomie autonomii spontanicznie kształtują środowisko w kierunku autonomizacji.

W wyniku analizy wyników fazy eksploracyjnej poprzedzającej opisywane badanie i literatury przedmiotu wyróżniłem 4 zmienne zależne: dwie cechy osobowości, rodzaj postawy oraz twierdzenia (*beliefs*) będące składnikami indywidualnych teorii nauczania i uczenia się. Cechy osobowości nie były mierzone bezpośrednio, a poprzez ich wpływ na indywidualną teorię. Należy więc zaakcentować, że przeprowadzone badanie nie było pomiarem cech osobowościowych w rozumieniu testu psychologicznego, a próbą usta-

lenia intensywności danej cechy poprzez poglądy reprezentowane przez daną osobę. Badane były następujące cechy:

- poziom makiawelizmu, cecha osobowości rozumiana jako zespół pewnych właściwości hamujących autonomię;
- poziom kontroli, cecha osobowości rozumiana jako „naturalny” poziom autonomii;
- poziom akceptacji dydaktyki konstruktywistycznej, także zawarty w elementach indywidualnych teorii dotyczących nauczania;
- postawa wobec nauki języka obcego, manifestowana przez elementy indywidualnej teorii uczenia się.

Tak więc na przykład dla ustalenia poziomu makiawelizmu zostały wybrane następujące wypowiedzi:

- Nauczyciele mają prawo manipulować uczniami dla ich dobra (wpływać na nich).
- Czasami oszukuję, jeżeli otrzymam dzięki temu lepszy stopień.
- Nauczyciele zawsze powinni okazywać uczniom sympatię.
- Cieszę się, jeżeli otrzymam lepszy stopień niż kolega, który uczy się więcej ode mnie.
- Jeżeli nauczyciel ma do mnie pretensje, nie przejmuję się tym.

Odwołują się one do takich cech makiawelizmu, jak skłonność do manipulowania, relatywizowanie norm moralnych i chłód emocjonalny, umieszczając je w kontekście nauczania języka obcego.

Populacją, do której odnoszą się omawiane badania są uczniowie i nauczyciele (w fazie eksploracyjnej) 2 klasy liceum ogólnokształcącego oraz studenci I roku filologii. Badanie pilotażowe, służące sprawdzeniu przydatności narzędzia, zostało przeprowadzone na próbie 27 osób, faza wykonawcza badań objęła około 280 osób, w tym 187 uczniów. Narzędziem była ankieta z zamkniętą liczbą odpowiedzi o charakterze dysjunktywnym (w każdym pytaniu możliwy był wybór jednej odpowiedzi).

Powstała ankieta audytoryjna składała się z czterech segmentów, odpowiadających badanym zmiennym: poziom makiawelizmu (5 pytań), poziom kontroli (5 pytań), poziom akceptacji dydaktyki konstruktywistycznej (10 pytań), postawa wobec nauki języka obcego (5 pytań). Ostatnie punkty ankiety odnosiły się do płci, wykształcenia rodziców i liczby języków obcych, których uczy się badany. Pierwsza wersja kwestionariusza została poddana ocenie językowej 10 kompetentnych ekspertów, co zapewniło jednoznaczność zrozumienia pytań. Badanie pilotażowe zwiększające trafność zewnętrzną pozwoliło na przeredagowanie pytania opacznie rozumianego przez respondentów (nr 3) i dopracowanie typograficzne. Opracowano także wersję ankiety przeznaczoną dla studentów.

Analiza danych polegała na przyporządkowaniu odpowiedziom wartości liczbowych, odpowiadających miejscu danej odpowiedzi na skali cha-

rakteryzującej daną zmienną i zmierzeniu zależności pomiędzy nimi. Pomiarowi podlegał rozkład odpowiedzi (poprzez przedstawienie graficzne jako wykres punktowy), mediana (wartość zmiennej dzieląca rozkład na połowę), odchylenie standardowe (odległości poszczególnych wartości od średniej) oraz korelacja mierzona współczynnikiem korelacji Pearsona.

Ograniczenie wyników do szczególnie wysokich lub niskich wyników pozwoliło na wyodrębnienie 4 głównych „profilu pedagogicznych”: „makiawelistów” (wysoki poziom makiawelizmu), „pewnych siebie” (wysoki poziom kontroli wewnętrznej), „konstruktywistów” (wysoki poziom akceptacji dydaktyki konstruktywistycznej) i „autonomicznych” (wysoki wskaźnik postaw autonomicznych). Porównanie tych profili ze średnimi wartościami dla reszty próby pozwoliło sformułować następujące wnioski:

„Makiaweliści” wykazywali wyższy poziom kontroli zewnętrznej (2,57 wobec 2,97) i w mniejszym stopniu akceptowali dydaktykę konstruktywistyczną (3,58 wobec 3,6). Ich postawy były mało autonomiczne (3,6 wobec 3,79). „Pewni siebie” byli bardzo autonomiczni (4,37 wobec 3,79), jednak nisko oceniali dydaktykę konstruktywistyczną (3,54 wobec 3,6). „Konstruktywiści” byli jednocześnie bardzo autonomiczni (3,86 wobec 3,79). Wreszcie dla „autonomicznych” charakterystyczna była niewielka skłonność do manipulacji, połączona z wysokim poziomem kontroli wewnętrznej, czyli przekonaniem o efektywności własnego działania (3,3) oraz wysoką akceptacją konstruktywizmu.

## 5. Podsumowanie

Przedstawione badania wykazały z jednej strony istotność cech osobowościowych, postaw i teorii indywidualnych jako elementów konstytuujących autonomię. Potwierdzony został fakt ewolucyjnego rozwoju postaw autonomicznych (badani nigdy nie wybierali jednocześnie stwierdzeń charakterystycznych dla postaw autonomicznych i pamięciowych lub sprawnościowych i refleksyjnych). Widoczny był także ich związek z tzw. „poczuciem autonomii” i akceptacją dydaktyki konstruktywistycznej. Nie był to jednak nigdy związek o charakterze korelacji. Wystąpiła także dodatnia zależność autonomii od liczby języków obcych, z którymi badani mieli kontakt. Pewną rolę odegrał także wiek – rodzaj związków wśród uczniów i studentów był taki sam, jednak studenci osiągalni o kilka procent wyższe wartości „zmiennych autonomicznych”. Znaczenie miała jednak intensywność danej cechy – wybór osób osiągających niższe wartości powodował zanik większości zależności.

Dydaktyka konstruktywistyczna wydaje się być podejściem korzystnym dla rozwoju komunikacyjnej kompetencji językowej. Konstruowanie przez uczących się indywidualnych reprezentacji poznawanego świata skutkuje w tej dydaktyce indywidualizowaniem procesu dydaktycznego. Wiabilizacja konstruktów wymaga tworzenia kontekstu interakcyjnego, ułatwiającego proces nabywania i użycia języka. Słuszny wydaje się także postulat cy-

kliczności procesu glottodydaktycznego, osiąganą poprzez zmienną perspektywę rozwijanej kompetencji – od interakcyjnej, przez lingwistyczną do socjokulturowej. Ułatwienie wiabilizacji powinno być także związane z proceduralizacją wiedzy w procesie glottodydaktycznym. Z drugiej strony, konstruktywistyczny paradygmat poznawczy nakazuje jednak sceptycyzm wobec jakiegokolwiek dydaktyki.

#### Bibliografia

- Drwal, R. Ł. 1995. *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Mandl, H. i Friedrich, H. (red.) 1992. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Martinez, H. 2005. „Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung”. *Fremdsprachen. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 34. 65-82.
- Neuner-Anfindsen, S. 2005. *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Simons, P. R. J. 1992. „Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell” w: Mandl, H. i Friedrich, H. (red.). 1992. 251-264.
- Wendt, M. (red.). 2000. *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wilczyńska, W. 2002a. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 51-67.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: UAM.



# Część II

AUTONOMIA  
A KOMUNIKACJA



*Weronika Wilczyńska*

*Instytut Filologii Romajińskiej  
UAM Poznań*

---

## ANALIZA TRANSAKCYJNA A ROZWIJANIE AUTONOMII W KOMUNIKACJI SZKOLNEJ I OBCOJĘZYCZNEJ

### STRESZCZENIE

What is the essence of autonomy in communication? If it has to do with individual freedom and responsibility, can it be fostered in language lessons and, if so, how can we achieve this goal? Although there are many models and theories of communication, they seem to be too abstract and thus inapplicable in discussions of this kind. In comparison, transactional analysis seems to have many advantages since it proposes an uncomplicated and, at the same time, effective analysis of interaction, based on an accessible understanding of personality. It provides concrete ways of diagnosing misunderstandings and communication breakdowns and, as such, it can be used as a tool for self-education and pedagogy in foreign language communication. Obviously, it will be necessary, as is always the case in a subject-oriented approach, to gain the necessary knowledge and engage in ample training. The article aims to discuss the potential of transactional analysis with respect to foreign language pedagogy and communication using as a point of references examples of classroom interaction.

### 1. Wprowadzenie

Wiadomym jest, że autonomia implikuje osobistą swobodę, niezależność, ale i odpowiedzialność za własne wybory i działania. Znacznie mniej jasnym jest jednak, jak cechy te przekładają się na nasze zwykłe postrzeganie komunikacji i aktywne jej kształtowanie. Nielatwo jest znaleźć teoretycznie spójną, a jednocześnie praktyczną odpowiedź na to pytanie, czy to w licznych przecież koncepcjach ogólnych, czy też w jeszcze liczniejszych obecnie na

rynku przewodników i poradnikach obiecujących szybki i łatwy sukces w komunikacji, negocjacjach czy rozwiązywaniu nieporozumień i konfliktów.

Na tym tle analiza transakcyjna (dalej AT) wyróżnia się bardzo korzystnie: przede wszystkim wyrasta ona z bogatej i efektywnej praktyki terapeutycznej, a przy tym odwołuje się do rzeczywiście prostej (przynajmniej w swej podstawowej formie) koncepcji osobowości, której funkcjonowanie każdy może stosunkowo łatwo zaobserwować w codziennych interakcjach komunikacyjnych. Ujęcie to w swym podstawowym zrębie zostało sformułowane przez Erica Berne'a już w latach 50., co czyniło z AT dość szybko jeden z popularniejszych obecnie kierunków w psychologii (wykorzystywany często w psychoterapii indywidualnej i grupowej, także w Polsce). Czytelnik obznajmiony już z tym ujęciem może więc pominąć jego skrótową prezentację, którą zamieszczamy poniżej.

## 2. Struktura osobowości i dynamika interakcji w ujęciu analizy transakcyjnej

Teoretyczną podstawą AT jest model struktury osobowości i oparty na niej model interakcji komunikacyjnych (i szerzej – relacji interpersonalnych). W poglądach na osobowość już od starożytności przewija się idea, że nasze JA może występować w *trzech stanach* czy też pozycjach (a ściślej biorąc – podstrukturach osobowości). Przejawiają się one w charakterystycznych sposobach myślenia, odczuwania i działania komunikacyjnego (parawerbalnego i werbalnego). Stany te są metaforycznie określane jak następuje:

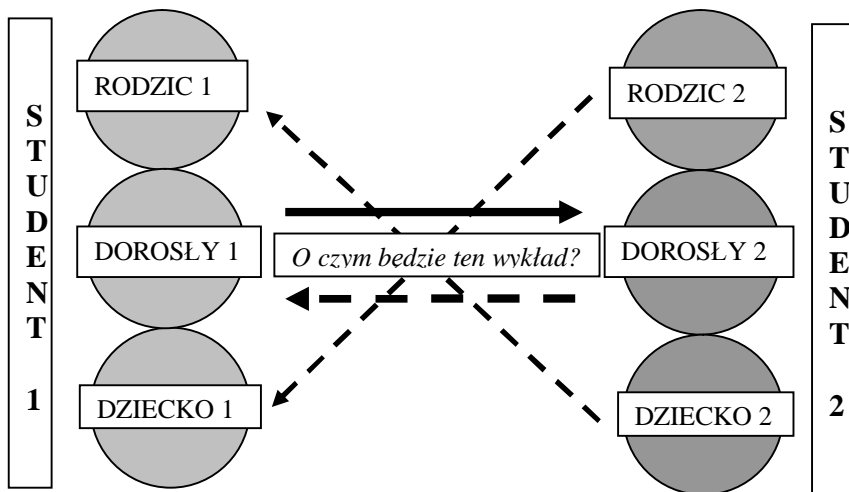
- *Ja-Rodzic opiekuńczy* (np. „Pomogę Ci...”, „Ty mój biedaku...”, „Radzę Ci...”) lub przeciwnie *krytyczny* („Powinno się ...”, „Należy...”, „Lepiej byłoby...”);
- *Ja-Dorosły* (np. „Zastanawiam się, dlaczego...”, „Rozważam...”, „Uważam, że...”);
- *Ja-Dziecko dostosowane* (np. „Ale fajnie! Boję się ...”, „Chciałabym...”, „Ciekawi mnie...”, „Ojej! Ach!”) lub przeciwnie *swobodne* („Dziękuję Ci za...”, „Czy tak dobrze? Może to zmienić?”).

AT rozpatruje interakcje komunikacyjne jako wzajemne oddziaływanie partnerów komunikacji na swoje określone stany. Podstawowa forma AT polega na określeniu, *który* z trzech stanów naszego JA komunikuje w danym momencie z *którym* z trzech stanów JA partnera (Rogoll 1989). Załóżmy, że Student 1 pyta Studenta 2: „O czym będzie ten wykład?” To rzeczowe pytanie, sformułowane z pozycji *Ja-Dorosły*, może wywołać teoretycznie trzy typy odpowiedzi (zaznaczone na wykresie liniami przerywanymi):

- *Ja-Rodzic* – „Już, momencik, zajrzę do notatek i powiem Ci!” lub „Powinieneś był słuchać, to byś wiedział!”;
- *Ja-Dorosły* – „O ile wiem, o analizie transakcyjnej”;

- *Ja-Dziecko* – „Oj, przepraszam, tak mi przykro, też nie pamiętam” lub „Eee, pewnie znowu jakieś tam teoretyczne gdybanie...”.

Analizę taką ujmuje się graficznie w celu ustalenia, czy dana interakcja jest prosta (linie nie krzyżują się: *Dorosły 1-Dorosły 2*) czy też skrzyżowana (następuje krzyżowanie się linii: *Rodzic 2* → *Dziecko 1* lub *Dziecko 2* → *Rodzic 1*):



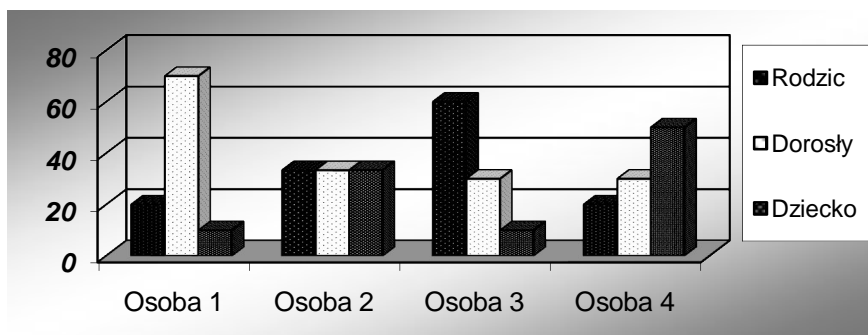
Rysunek 1: Schematyczne ujęcie interakcji w AT.

Zrównoważone korzystanie z wszystkich tych trzech stanów stanowi o *autonomii komunikacyjnej* osoby, bowiem pozwala ono na lepszy wgląd we własne *Ja* i w *Ja* partnera, co może stanowić podstawę do kształtowania bardziej dojrzałej relacji do siebie i innych. W AT szczególnie podkreśla się rolę stanu *Ja-Dorosły*, który odgrywa wyjątkową, bo kontrolną i decyzyjną funkcję. W praktyce bazowanie na tym stanie nadaje rozmowie obiektywny, rzeczowy, partnerski styl, jednakże pod warunkiem, że drugi partner nie będzie dążył (świadomie lub nie) do przyjęcia roli *Dziecka* lub *Rodzica*. Takie postępowanie oznaczałoby zwracanie się do „komplementarnego” stanu pierwszego partnera, a więc i próbę przeformułowania relacji na bądź zdominowaną przez niego, bądź dominującą go.

*Ja-Dorosły* może jednak wypełniać swoje zadania tylko wówczas, gdy został właściwie ukształtowany w procesie rozwoju danej osoby. Oznacza to, że posiada ona dostęp do wszystkich trzech struktur swej osobowości, a jej *Dorosły* nie został nadmiernie zawłaszczony („skontaminowany”) przez *Rodzica* lub *Dziecko*. W przeciwnym razie struktura osobowości danego uczestnika komunikacji nie jest zrównoważona, a on sam nie będzie dobrze czuł się w partnerskich relacjach, a raczej dążył do sprowadzania ich do określonego „układu sił”. Sytuacje takie są przedmiotem bardziej zaawansowanych form AT, których nie będziemy tu omawiać, a które obejmują:

- *transkrypt* (scenariusz) życiowy, ukształtowany bardzo wcześnie (być może już w pierwszych miesiącach życia), wyznaczający typowe działania podejmowane przez jednostkę w określonych sytuacjach. Wyróżnia się tu *Wygrywających* (tzw. *Książęta* i *Księżniczki*), których skrypt życiowy brzmi: „Ja jestem OK!” oraz ich przeciwieństwo – *Przegrywających* (tzw. *Żaby*), zachowujących się zgodnie ze swym zapisem skryptowym: „Ja nie jestem OK!”;
- *gry* – specyficzne formy interakcji, które ilustrują pewne ukryte, negatywne uczucia wynikające zasadniczo z braku szacunku dla siebie lub innych i stąd uniemożliwiające swobodną i zrównoważoną komunikację i relację interpersonalną.

AT przyjmuje, że dla każdej osoby suma potencjałów jej trzech możliwych stanów jest równa, choć ich rozkład może się różnić. Rozkład ten można zilustrować przy pomocy *egogramu*, można też porównywać egogramy różnych osób, jak na wykresie poniżej:



Rysunek. 2: Przykłady egogramów.

Mimo że dla każdej z tych czterech osób suma potencjałów trzech stanów jest taka sama i wynosi 100 jednostek, ich struktura jest zrównoważona tylko u osoby 2, u pozostałych osób zaznacza się mniej lub bardziej silnie tendencja do dominacji któregoś z trzech stanów (osoba 1 jest przesadnie racjonalna, osoba 3 – raczej opiekuńczo-krytyczna, zaś osoba 4 ma skłonność do okazywania emocji i uległości).

Podstawowa analiza jest stosunkowo przystępna dla niespecjalistów, w tym dla nauczycieli i starszych uczniów, i umożliwia proste rozpoznanie typu relacji w kontekście komunikacyjnym. AT nie nastawia się na krytykę i ocenę zachowań komunikacyjnych, lecz dąży poprzez rozpoznanie stanów *Ja* warunkujących te zachowania do wskazania źródeł możliwych różnic w reakcjach czy nieporozumień i umożliwia bardziej efektywne i odpowiedzialne zachowania komunikacyjne. Pamiętajmy, że identyfikując dany stan należy przede wszystkim obserwować mowę ciała (gesty, posturę) i wslu-

chiwać się w intonację, by dopiero w tych ramach interpretować wypowiedź, wychwytyjąc w niej pewne znamienne zwroty czy określenia.

Zdrowe, tj. partnerskie i odpowiedzialne relacje zakładają, że jednostka może swobodnie dysponować swymi trzema stanami JA, a także rozpoznawać je u partnera. Jest to szczególnie cenne przy określaniu swego stanowiska i podejmowaniu decyzji, bowiem pozwala spojrzeć na daną kwestię jednocześnie z trzech perspektyw. Osoba zdolna do takiego podejścia może być uznana za autonomiczną w tym sensie, że jest świadoma siebie i otoczenia, zdolna do samosterowania swą spontanicznością, a dzięki temu może w sposób kontrolowany wchodzić w bliskie czy nawet intymne relacje. Idealnym jest więc jednostka świadoma swych działań, która może być w pełni autentyczna, opierając się na skryptowym zapisie typu: „Ja jestem OK”, „Ty jesteś OK”.

### 3. Sugerowane zakresy wykorzystania AT w glottodydaktyce

Podstawowym celem AT jest poprawa relacji interpersonalnych właśnie poprzez budowanie *autonomii komunikacyjnej* jednostek. Jak wynika z przedstawionej wyżej koncepcji, oddziaływanie terapeutyczne nie może tu polegać na dostarczaniu zestawu łatwych technik czy niezawodnych chwytów. Chodzi raczej o kształtowanie naszej *samoświadomości* co do dynamiki interakcji i możliwości jej odpowiedzialnego kształtowania. A konkretniej, może tu chodzić np. o nieuleganie emocjom, zagubieniu, utartym już „układom” czy nawet manipulacji ze strony partnera (Nowicka 2004).

Poszukując możliwości wykorzystania AT w dydaktyce obcojęzycznej warto wskazać, naszym zdaniem, na tak często podkreślaną, *nierówną relację „szkolną” nauczający ↔ uczący się*, która może się przekładać także na podobnie nierówną relację *cudzoziemiec ↔ native speaker*. Zauważmy, że oba te konteksty komunikacyjne, choć różne, stawiają uczącego się najczęściej w *pozycji słabej*, bowiem:

- Nauczający lub native speaker bywają często traktowani, niejako z natury rzeczy, jako bardziej kompetentni, co powoduje „naturalne” zasklepanie się uczącego się w pozycji *Dziecko* (najczęściej chodzi tu o *Dziecko przystosowane*, akceptujące wszelkie poprawianie i wręcz domagające się ich). Mamy tu na myśli nie tyle świadome, podmiotowe wykorzystywanie wiedzy bardziej kompetentnego partnera, co raczej systematyczną uległość poznawczą, która na dłuższą metę prowadzi do swoistego ubezwłasnowolnienia uczącego się jako podmiotu swych działań uczeniowo-komunikacyjnych. Co więcej – jak to uwidacznia AT – postawa taka niejako prowokuje „silniejszego” partnera do zachowań dominujących, co w efekcie dodatkowo konsoliduje tę nierówną relację.

- Przedłużająca się uległość komunikacyjna uczącego się ogranicza jego kreatywność i inicjatywę, nie pozwala na pozytywne emocje i reakcje, konstruktywne myślenie i działanie. Także nauczającemu niełatwo jest w tych warunkach budować relację partnerską, bowiem wszelkie tego rodzaju próby z jego strony mogą spotkać się z niezrozumieniem i unikami ze strony uczącego się. Efektem będą napięcia w komunikacji, a na dłuższą metę pojawią się u uczącego się określone, niekorzystne postawy bierności i strategie obronne, a nauczającemu z kolei grozi popadanie w „dydaktyzm” i rutynę zawodową.

W perspektywie AT można jednoznacznie stwierdzić, że tzw. tradycyjne nauczanie szkolne w pewnym przynajmniej stopniu sprzyja wyłączeniu stanów *Ja-Dorosły*, a w szczególności ich zdominowaniu („kontaminacji”) przez stan *Ja-Dziecko*, przy czym stan *Ja-Rodzic* jest jakby zastrzeżony dla nauczającego, zwłaszcza jeśli istnieje na to powszechne społeczne przyzwolenie czy wręcz oczekiwanie.

Ale w przypadku języka obcego (JO) negatywne konsekwencje mogą być znacznie poważniejsze, bowiem uczący się nie będzie mógł rozwinąć swego osobistego stylu komunikacyjnego ani osiągnąć pełnej integracji swych działań komunikacyjnych. W konsekwencji nie będzie go po prostu stać ani na autentyczność, ani na odpowiedzialną spontaniczność, bowiem nie będzie miał swobodnego dostępu do wszystkich swych trzech stanów *JA*. A to właśnie, w myśl rozwijanej przez nas koncepcji autonomii (Wilczyńska 2002a), nie pozwoli mu na wykształcenie pełnej gamy procedur komunikacyjnych w ramach osobistego stylu komunikacyjnego. Relacja „szkolna” jawi się tu jako zbyt skostniała i/lub wyspecjalizowana, bowiem bazuje na relacji *Rodzic-Dziecko*, co znakomicie zawęża przypisane jej standardy komunikacyjne.

Stąd też, uważamy, że warto rozważyć wykorzystanie AT w co najmniej dwóch obszarach dydaktyki obcojęzycznej, a mianowicie:

- kształtowaniu bardziej rzeczowych interakcji na linii *uczący się ↔ nauczający* poprzez promowanie ich bardziej *partnerskiej relacji*;
- przygotowaniu uczącego się do efektywnego, podmiotowego kształtowania także jego *przyszłych interakcji egzolingwalnych*. Uczący się powinien cenić własne kompetencje, a w razie potrzeby potrafić niejako prowokować swego, bardziej kompetentnego językowo partnera (innego cudzoziemca lub native speakera) do współpracy komunikacyjnej. Powinien być też świadomy, że jego bierna postawa będzie tylko wzmagać ryzyko dominacji przez partnera, czemu sprzyja zresztą dość powszechny u nas kult native speakera, a także ideał „doskonałego” opanowania JO.

Sądźmy zatem, że AT pozwala w sposób bardziej elastyczny i wnikliwy spojrzeć na komunikację szkolną i egzolingwalną, wskazując na moż-

liwości lepszego zrównoważenia relacji i, szerzej, relacji. Pokazuje ona dobitnie, że warto zabiegać o to, by nadawać tym relacjom bardziej dynamiczny, wszechstronny, a więc i – w pełniejszym tego słowa znaczeniu – partnerski charakter. W szczególności, warto ograniczać zbyt częste jeszcze przypadki, gdy w relacji szkolnej uczący się bazuje prawie wyłącznie na swym stanie *Ja-Dziecko*, wyzwalając czy choćby wzmacniając tym samym u nauczającego postawę *Rodzica* (opiekuńczego lub krytycznego). W świetle AT podtrzymywanie czy wymuszanie takiej relacji przez którąkolwiek ze stron, najczęściej nieświadomie, czy też uznawanie jej za „naturalną”, po prostu źle służy przygotowaniu do partnerskiej, odpowiedzialnej i świadomej komunikacji. Następuje bowiem upośledzenie rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej, która nie może się rozwinąć w sposób zrównoważony, tj. zdolny do komunikacyjnego „obsłużenia” wszystkich trzech stanów *Ja* danego uczącego się. Mówiąc inaczej następuje tu zawieszenie czy wręcz zawłaszczenie autentyczności komunikacyjnej uczących się i zastąpienie jej skostniałymi, zawężonymi standardami komunikacji „szkolnej”.

#### 4. Diagnozowanie zakłóceń w relacji dydaktycznej przy pomocy AT

Na podstawie AT nauczający może lepiej zidentyfikować nadmierne „szkolne” zachowania uczących się, jako odpowiadające pozycji *Ja-Dziecko* (najczęściej uległego, niekiedy rozbrykanego czy zbuntowanego). Analizując niewerbalne i werbalne interakcje w klasie, najlepiej w oparciu o nagrania wideo, można dość łatwo rozpoznać mniej lub bardziej świadome zachowania bazujące na stanach *Ja-Dziecko*, takie jak: unikanie i ograniczanie wypowiedzi autentycznych, bezradność, niepewność czy zagubienie. Obserwuje się na przykład, że uczący się:

- nie potrafi uchwycić swych trudności i poprosić o pomoc z pozycji *Dorosły* (chodzi tu o możliwie wnikliwe i rzeczowe uchwycenie napotykanых problemów);
- drastycznie ogranicza swe wypowiedzi do możliwie „bezpiecznych” lub „poddaje się bez walki”;
- obawia się zachowań nauczającego z pozycji *Rodzica* (zwłaszcza tego krytycznego), a jednocześnie de facto wzmaga je poprzez swą uległość i bierność;
- przejawia przesadnie wysokie wymagania w stosunku do swoich wypowiedzi w JO: np. oczekuje wysokiej biegłości komunikacyjnej przy pełnej spontaniczności („Chciałbym mówić równie swobodnie jak w języku ojczystym”), nie rozumiejąc, że w komunikacji endolingwalnej nauczył się już odpowiedniej regulacji trzech stanów;
- nie docenia wartości swych mniej udanych działań, nie docenia też wartości osobistej praktyki itp.;

- wreszcie ma duże trudności w nawiązywaniu harmonijnej współpracy w grupie, akceptowaniu odmienności, negocjowaniu stanowisk i wypracowywaniu kompromisów.

Bywa tak, że „dobry uczeń” jest postrzegany przede wszystkim jako uczeń bezproblemowy, czyli uczeń przystosowany, a w przypadku JO oznacza to respektowanie wszelkich prawideł i form, które należy „po prostu” poznać i stosować. Ceną jest niedowartościowanie wrażliwości językowej, a jednocześnie tworzą się postawy defensywne, które mogą być przenoszone także na inne zakresy życia, wzmagając brak wiary w siebie i ograniczając zaufanie do swych możliwości.

W ujęciu autonomii jednostka to *podmiot działań komunikacyjnych*, wolny i odpowiedzialny: nie może więc być zgody na ścisły determinizm komunikacyjny, ograniczający rolę uczących się do naśladowania, poddawania się dominacji nauczyciela i obcych wzorców, funkcjonowania w układzie „szkolnym”, silnie zdominowanym zewnątrznie w zakresie formy, treści, relacji, działań, organizacji, praktycznie wszystkiego. Oznaczać to musi dla uczącego się zanik autentyczności i spontaniczności, a mówiąc w kategoriach AT drastyczne ograniczenie się do stanu *Ja-Dziecko* (przystosowane).

To prawda, że JO i właściwe mu praktyki dyskursywne to systemy już zastane przez uczącego się: nie może on ich więc ani reformować, ani ignorować. Jeśli więc nauczający stara się promować pewną kreatywność, zaleca on jednocześnie dużą ostrożność, a to oznacza dla uczącego się eksperymentowanie z JO w poczuciu niepewności i ryzyka. W efekcie wielu woli ograniczyć się do tego, co pewne, drastycznie redukując bardziej swobodne próby. W tych trudnych psychicznie warunkach przydatna będzie właśnie umiejętność przełączania stanów, umożliwiająca spojrzenie na dany problem z różnych perspektyw.

## 5. Przykłady działań uwrażliwiających na trzy stany *Ja*

Jak już sugerowaliśmy wcześniej, najbardziej odpowiednim materiałem dla AT są nagrania video, odpowiednio uchwytyjące kontekst komunikacji, zachowania parawerbalne, prozodię i wreszcie sam tekst wypowiedzi. Nauczający i uczący się mogą przeanalizować je osobno lub wspólnie, by prześledzić, na ile obie strony relacji dydaktycznej odwołują się do swych stanów *Ja-Dorosły*, a kiedy i na ile praktykują nierówną relację dydaktyczną. Analiza powinna kończyć się możliwie jasnymi wnioskami dotyczącymi charakteru danych zachowań i ich pożądanym modyfikacji, bez oceniania czy krytykowania, a ze wskazaniem na konkretne motywy czy zalety takiej zmiany. Można też zachęcić do sformułowania konkretnego postanowienia: „Będę działać tak, aby...”

W szczególności warto zakwestionować dość powszechne przekonanie, że komunikacja jest procesem spontanicznym i że umyka ona świadomo-

mej kontroli. A przecież, jeśli założymy, że komunikacja opiera się na pełnej spontaniczności, wypadnie przyjąć, że nie mamy wpływu na zachowania własne, a tym bardziej partnera. Czy więc naprawdę chodzi o to w opanowaniu JO, by na przemian „reagować” i „informować się”, czy też ponadto lepiej rozumieć własne intencje komunikacyjne i ich pobudki, a także dążenia i motywacje partnera, jego stan i ukryte niekiedy motywy? Nasze skromne jak dotąd próby odwoływania się do AT wydają się wskazywać, że studenci chętnie przyjmują i starają się wykorzystywać podstawową wiedzę o dynamice interakcji i jej wyznacznikach w świetle AT. Ujęcie to nie pozostawia złudzeń co do przyczyn i skutków przesadnej wiary w spontaniczność komunikacji i szerzej relacji, umożliwiając właśnie ich kształtowanie poprzez budowanie kontroli wewnętrznej (samosterowności) i zewnętrznej (relacji interpersonalnych). Realistyczna ocena działań komunikacyjnych własnych i cudzych będzie więc bazą ich aktywnego korygowania. W przypadku dominacji relacji „szkolnej” niezbędnym będzie wzmocnienie pozycji *Dorastego*, zwłaszcza jeśli egogramy danej osoby wskazują na poważne niedobory w korzystaniu z wszystkich trzech stanów *Ja*. Przydatne mogą być tu następujące pytania:

- Czy i kiedy uczący się i nauczający reagują z pozycji *Dorasty/Dziecko*?
- Czy tworzy się tzw. trójkąt dramatyczny Karpmana, tzn. sytuacja, gdzie uczący się przyjmują rolę „ofiary”? Czy prowokuje to nauczającego do wchodzenia w rolę „wybawcy” lub „prześladowcy”? A może raczej reaguje on z pozycji *Dorasty*?
- Kiedy i jak nauczający zachęca uczących się do komunikowania ze stanu *Dorasty*? Kiedy i w jaki sposób taki stan wyrażają uczący się?
- Jakie uczucia towarzyszą kłopotliwym czy problemowym sytuacjom komunikacyjnym w JO? Do jakich stanów odwołuje się każda ze stron relacji dydaktycznej dla ich rozwiązania?
- Jak funkcjonują obie strony w języku ojczystym, a jak w JO? Czy w każdym przypadku mają oni dostęp do wszystkich trzech stanów *Ja*?

Podajemy tu, z braku miejsca, tylko trzy przykłady z transkrypcji korpusu wideo<sup>1</sup> dotyczące zajęć konwersacyjnych w języku francuskim w Kolegium. Fragmenty w języku francuskim przetłumaczono w prawej kolumnie tabeli. Tekst kursywą opisuje zachowanie parawerbalne; tekst wytłuszczony był wypowiedziany już w oryginale w języku polskim.

---

<sup>1</sup> Te trzy przykłady zaczerpnięto z transkrypcji korpusu wideo zawartej w nieopublikowanej pracy doktorskiej E. Mosorki, pt. *Les pratiques discursives et le développement de la compétence individuelle de communication en situation de classe*. UAM 2007.

Przykład 1 (wiersze transkrypcji 92-99):

Transkrypcja interakcji w j. francuskim	Tłumaczenie na j. polski
EGT donc après (.) après le collègue (..) après avoir terminé le collègue (.) oui?	NAUCZ. a więc po (.) gimnazjum (..) po ukończeniu gimnazjum (.) tak?
KA oui (.) c'est mon rêve ( <i>tire la langue, les yeux dirigés au plafond</i> )	STUDENTKA KA tak (.) to moje marzenie ( <i>wysuwa język i kieruje wzrok na sufit</i> )
EGT mhm (.) où?	NAUCZ. mhm (.) gdzie?
KA tajemnica ( <i>sourire</i> )	STUD. KA tajemnica ( <i>uśmiecha się</i> )
EGT ah bon (..) et toi (.) adrianna (.) qu'est-ce que tu aimes faire?	NAUCZ. ach tak (...) a ty (.) adrianna (.) co ty lubisz robić?

Nauczycielka akceptuje granice ujawniania informacji osobistych wyznaczone przez studentkę, która odmawia odpowiedzi na zbyt szczegółowe wg niej pytanie, powołując się na tajemnicę. Jednocześnie jej zachowanie parawerbalne wskazuje na autentyczne, osobiste traktowanie tej wypowiedzi i dostępność stanu Ja-Rodzic (opiekunicy), który potrafi jej zapewnić ochronę przed zbytnim wypytywaniem. Nauczycielka respektuje to i w sposób naturalny, tak jak zrobiłaby to każda kulturalna osoba, zmienia tok rozmowy, kierując kolejne pytanie już do innej studentki. W ten sposób obie partnerki zachowują twarz i naturalność.

Przykład 2 (wiersze transkrypcji 231-243):

Transkrypcja interakcji w j. francuskim	Tłumaczenie na j. polski
A j'aime jouer (..) de la guitare ( <i>A change de position du corps</i> ) (.) de la piano	STUD. A lubię grać (...) na gitarze ( <i>A. zmienia postawę ciała</i> ) (.) na pianinie
EGT ah bon	NAUCZ. ach tak
A et skrzypce nie wiem jak są skrzypce ( <i>A fait semblant de jouer du violon</i> )	STUD. A. i skrzypcach nie wiem jak są skrzypce ( <i>A. imituje grę na skrzypcach</i> )
EGT violon	NAUCZ. skrzypce
A violon ( <i>A secoue horizontalement la tête</i> )	STUD. A. skrzypce ( <i>A. potrząsa głową</i> )
EGT mhm (.) violon (.) mhm bon (.) et tu (.) tu joues souvent?	NAUCZ. mhm (.) skrzypce (.) no dobrze (.) a ty (.) często grasz?
A często co?	STUD. A. często co?
EGT mhm (.) tu joues? joues	NAUCZ. mhm (.) ty grasz? grasz
A jouer (..) joue (-)	STUD. A. grać (...) grasz (-)
EGT mhm souvent? tu joues (-)	NAUCZ. mhm często? ty grasz (-)
A ( <i>A rit</i> ) souvent? ( <i>rires</i> ) oui (-)	STUD. A. ( <i>A śmieje się</i> ) często? ( <i>śmiech</i> ) tak (-)

W tym przykładzie studentka A potrafi zapytać o konkretną informację leksykalną (słowo *skrzypce*) z pozycji Ja-Dorosły, a chwilę później o inne słowo (*gras*). W obu tych wypadkach używa zresztą języka polskiego, co podkreśla jeszcze bardziej dostępność stanu *Ja-Dorosły*, zabiega o pomoc „techniczną”, jakby na marginesie swego głównego, bardziej osobistego nurtu wynurzeń. Dopiero uregulowawszy te problemy leksykalne, jej Ja-

Dorosły będzie mógł się zająć sednem pytania nauczycielki, a mianowicie kwestią, czy *często* gra na skrzypcach. Warto podkreślić tu konsekwencję i cierpliwość nauczycielki, która respektuje wysiłek studentki w prowadzeniu rozmowy z pozycji Ja-Dorosły.

Przykład 3 (wiersze transkrypcji 365-273):

Transkrypcja interakcji w j. francuskim	Tłumaczenie na j. polski
A il faut travailler ( <i>rires de tous les membres du groupe</i> )	STUD. A. trzeba pracować ( <i>cała grupa się śmieje</i> )
KA (xxx)	STUD. KA. (xxx)
T (xxx)	STUD. T. (xxx)
A albo znaleźć bogatą kobietę ( <i>rires</i> )	STUD. A. albo znaleźć bogatą kobietę ( <i>śmiechy</i> )
EGT mais en français (.) d'accord?	NAUCZ. ale po francusku (.) zgoda?
A sorry	STUD. A. sorry
EGT mhm (..) même (.) même si on plaisante (.) on plaisante en français (.) d'accord? au (.) au moins on peut essayer (...) donc? (.) mhm (.) bon	NAUCZ. mhm (..) nawet (.) nawet gdy żartujemy (.) to żartujemy po francusku (.) dobrze? przynajmniej (.) możemy starać się (.) mhm (.) no dobrze
A c'est tout (.) *je pense* (A regarde KA et AK)	STUD. A. to wszystko (.) *myślę* (A. spogląda na KA i na AK)

Student A pozwala sobie na uzupełnienie dowcipnym dodatkiem po polsku i z pozycji *Ja-Dziecko* swej wypowiedzi w j. francuskim z pozycji *Ja-Dorosły*. Nauczycielka nie akceptuje tego, ponieważ student ten dobrze sobie radzi w języku obcym, stąd przypomina zasadę: *Staramy się mówić po francusku* – co czyni z pozycji *Ja-Rodziec*. Efektem jest rezygnacja z partnerstwa i wycofanie się studenta na pozycję *Ja-Dziecko*, co z perspektywy AT można uznać za bynajmniej nieparadoksalną reakcją dostosowawczą do relacji szkolnej, wywołaną mentorską uwagą nauczycielki. Przykład ten pokazuje, jak krucha jest partnerska współpraca w klasie i jak łatwo można ją zniweczyć.

Oczywiście, nie wystarczy ograniczyć się do diagnozy takich interakcji czy nawet rozpoznania swego egogramu. Jeśli okaże się, że nasze działania komunikacyjne budowane są preferencyjnie z pozycji innej niż *Ja-Dorosły*, konieczny będzie dla ich zrównoważenia odpowiedni trening w przełączaniu stanów, do czego świetnie nadają się formy teatralne i ćwiczenia kreatywne. Łącząc one spójnie zachowania werbalne i parawerbalne, a jednocześnie w trakcie opracowywania roli można wybrać stany *Ja*, które mają posłużyć jako baza tej czy innej wypowiedzi. Można też, dla skonstrastowania, próbować odtworzyć daną rolę czy jej fragment z innego stanu *Ja*.

Efektem takich ćwiczeń powinna być lepsza dostępność różnych stanów *Ja* jako podstawy wypowiedzi spójnej tekstowo i parawerbalnie. Nie chodzi tu o proste „dodawanie” wymiaru emocjonalnego czy samowspierającego, bowiem w całościowym podejściu AT wszystkie stany są uważane za równie przydatne w kształtowaniu autentycznej, osobistej ko-

munikacji (Wojtynek-Musik 1998). Autonomia komunikującego będzie wyrażała się więc w ich wykorzystywaniu i przełączaniu stosownie do naszych zamiarów co do kształtowania danej relacji. Jednocześnie wszelkie poważniejsze zahamowania czy ograniczenia w tym względzie będą sygnałem do diagnozy i podjęcia działań odblokowujących czy naprawczych. A ponieważ chodzi tu o kształtowanie komunikacyjno-relacyjnego wymiaru osobowości, nie sposób dokonywać tego bez wiedzy i współudziału samych zainteresowanych.

## 6. Wnioski

AT to przede wszystkim określona wizja struktury osobowości mająca bezpośrednie przełożenie na praktykę komunikacyjną. Naszym zdaniem, posiada ona istotny i stosunkowo łatwy do wykorzystania potencjał w budowaniu autonomii komunikacyjnej uczących się. W szczególności umożliwia ona jednostce aktywne, podmiotowe kształtowanie komunikacyjnych zachowań, i to zarówno swych własnych, jak i partnera. Może to sprzyjać lepszemu porozumieniu wzajemnemu i, szerzej, budowaniu bardziej partnerskich relacji wzajemnych. Na marginesie, w tym kontekście zdumiewać tylko może brak w programach kształcenia ogólnego na poziomie średnim podstawowej wiedzy o budowaniu relacji i komunikacji, w tym medialnej, psychice ludzkiej i dynamice stosunków interpersonalnych.

W kontekście dydaktyki obcojęzycznej, uczący się, niejako „z natury rzeczy”, stawiany jest częściej niż w innych kontekstach edukacyjnych w pozycji partnera słabszego. Podobnie, w komunikacji egozlingwalnej może on ulegać naturalnej niejako przewadze native speakera. W obu tych przypadkach w jego interesie leży więc wzmocnienie swej pozycji i aktywne dążenie do budowania możliwie partnerskiej relacji. Stąd też oparcie się na AT może być szczególnie cenne właśnie w zastosowaniu do JO. Potrzebne jest jednak dalsze badanie tego niewątpliwego, naszym zdaniem, potencjału, a w szczególności określenie konkretnych procedur i strategii dydaktycznych przydatnych we wdrażaniu uczących się do praktykowania AT w swych poczynaniach komunikacyjnych w JO. Z drugiej strony, już w bardziej teoretycznych rozważaniach, potrzebne byłoby wypracowanie koncepcji i modeli całościowo i dynamicznie ujmujących działania komunikacyjne, budowanie relacji interpersonalnych i kształtowanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej.

## Bibliografia

- Berne, E. 1986. *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicka, A. 2004. „Style negocjowania relacji i kategorii społecznych w dyskusji w języku obcym”. *Neofilolog* 24. 85-98.
- Rogoll, R. 1989. *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Wilczyńska, W. 2002a. „Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 69-83.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wojtynek-Musik, K. 1998. „Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego”. *Neofilolog* 17. 60-73.



*Bernadeta Wojciechowska*

*Instytut Filologii Romajińskiej  
UAM Poznań*

---

WRAŻLIWOŚĆ JĘZYKOWA JAKO  
CZYNNIK WARUNKUJĄCY  
AUTONOMIĘ UCZENIOWO-  
KOMUNIKACYJNĄ  
W INTERAKCJACH USTNYCH

STRESZCZENIE

The observation of oral interactions mechanisms shows their high variability, which entails a necessity of constant meaning construction here and now and requires significant communicative self-reliance from an interlocutor. The concept of autonomy in a foreign language assumes that a learner will be able to handle skillfully the partial unpredictability of spoken discourse and that he or she will be able to control those interactions and use them for constant verification and enrichment of their communicative competence. This means that a language learner will be able to focus on realizing personal communicative aims and simultaneously keep an eye on his or her educational aim. Creating an effective interaction in those two complementary dimensions (a communicative and a learning one) depends to a large extent on communicative sensibility, which allows to divide one's attention between the form and the content of an interaction. The aims of the paper are first, to present the concept of communicative sensibility as an active constituent of personal communicative competence, second, better understanding of mechanisms determining its functioning and its development in changeable and indeterminate communicative contexts, and finally, pointing to the possibilities of its development in the institutional context.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad tym, co warunkuje autonomię komunikacyjną i uczeniową w komunikacji ustnej. Zestawienie obu typów autonomii nie jest tu przypadkowe i zakłada istnienie związku między proce-

sami komunikacyjnymi i procesami kognitywnymi. Co więcej, sugeruje ono, że dogłębne zrozumienie mechanizmów interakcyjnych, a ściślej mówiąc mechanizmów dochodzenia do porozumienia, jest konieczne dla uchwycenia ich roli w rozwoju kompetencji komunikacyjnej na drodze praktyki komunikacyjnej. Idąc tym tropem prześledzimy najpierw pobieżnie mechanizmy interakcyjne; postaramy się scharakteryzować wpływ interakcji komunikacyjnych na rozbudowę systemu kognitywnego jednostki oraz rolę wrażliwości językowej na obu omawianych poziomach (komunikacyjnym i uczeniowym). W dalszej kolejności, w oparciu o przeprowadzoną refleksję, zaproponujemy taki model kompetencji komunikacyjnej, który integruje wrażliwość językową, umożliwiając tym samym uczniowi większą kontrolę prowadzonych interakcji komunikacyjnych oraz ich pełniejsze wykorzystanie dla celów uczeniowych. Ze względu na ograniczony charakter prowadzonej analizy, skupimy się na ogólnych mechanizmach negocjacji znaczeń w ustnych interakcjach argumentacyjnych pomijając fakt, że operacje te są niezależne od negocjacji relacji interpersonalnej ról społecznych i norm społecznych.

## 2. Autonomia komunikacyjna a współkonstruowanie znaczeń w interakcjach ustnych

Sam termin *interakcja* odsyła do teorii działania, która podkreśla, że wszelkie działania językowe będąc adresowane do Innego, dokonują się jednocześnie przy jego udziale. Wspólne, choć nie zawsze zgodne, działania komunikacyjne zmuszają interlokutorów do uwzględnienia pewnych właściwości drugiej osoby i sytuacji komunikacyjnej, do dostosowania się i/lub do negocjacji. Konieczność negocjacji wynika również z niedookreśloności znaków językowych, których ostateczny sens dopełnia się *in situ*.

Ogólnie rzecz biorąc, komunikacja ustna twarzą w twarz, ze względu na podzielenie przez obu interlokutorów tej samej ramy czasowo-przestrzennej, przybiera szczególnie dynamiczny charakter, a procesy recepcji i produkcji przebiegają niemalże równocześnie. Ten synchroniczny charakter interakcji ustnej został uwzględniony w modelu (Vion 1992), który rozpatruje oba procesy równocześnie w dwóch płaszczyznach:

- 1) wewnętrznej jako poszukiwanie właściwych środków wyrazu dla realizacji intencji komunikacyjnej;
- 2) zewnętrznej jako dostosowanie tych środków do parametrów kontekstu, a w szczególności do współrozmówcy, ale również do typu dyskursu.

Jeśli chodzi o płaszczyznę wewnętrzną, mamy tutaj do czynienia z mową wewnętrzną, z semantyzacją reprezentacji myślowych oraz z kontrolą projektowanej werbalizacji w odniesieniu o osobistych intencji i w odniesieniu do obrazu samego siebie. To prawdopodobnie te aspekty interakcji ma się na myśli, gdy się twierdzi, że mówimy przede wszystkim do siebie samych, lub mniej radykalnie, że jesteśmy swoimi pierwszymi słuchaczami.

W perspektywie dydaktycznej nabranie zewnętrznego oglądu własnej mowy, słuchanie siebie, jeśli jest dobrze rozwinięte, może okazać się bardzo przydatne w zakresie kontroli jakości językowej tych elementów, które jeszcze nie do końca zostały przyswojone zwiększając tym samym autonomię uczeniową osoby uczącej się (OU). Autonomia komunikacyjna natomiast będzie tutaj polegała na czuwaniu nad odpowiedniością konceptualną wyrażanych treści w odniesieniu do intencji komunikacyjnej mówcy. Komunikowanie osobistych myśli i odczuć może stanowić szczególną trudność w sytuacji egzolingwalnej, gdyż wartość semantyczna znaków języka obcego jest często niekompatybilna z pojęciami wytworzonymi przez pryzmat języka ojczystego, nie mówiąc już o odmiennych normach społecznych obowiązujących w obu wspólnotach językowych.

Dostosowanie zewnętrzne dokonuje się w płaszczyźnie *interpersonalnej*, tzn. względem odbiorcy, a ściślej mówiąc względem reprezentacji odbiorcy wytworzonej przez mówiącego. Rzeczywiście, niezależnie od wagi interakcji wewnętrznej, nie gwarantuje ona realizacji osobistych celów komunikacyjnych. Nawet jeśli prawdą jest, że mówimy przede wszystkim do siebie, prawdą jest również przeciwieństwo i to, że nasze intencje realizujemy z innymi i przez innych. Konieczne jest więc zwrócenie swojej uwagi ku odbiorcy i wyobrażenie sobie jego stanów umysłowych (fr. *états mentaux*) (Reboul et Moeschler 1998). Owo wyobrażenie przybiera formę mniej lub bardziej hipotetyczną i dotyczy zarówno wiedzy i przekonań interlokutora, jego systemu wartości, jak i przewidywanego zachowania i strategii komunikacyjnych. Celem zaś jest wygenerowanie dyskursu zrozumiałego dla drugiej osoby, skutecznego i bezpiecznego dla jej twarzy. Wynik przewidywań musi więc zostać włączony nie tylko w planowanie dyskursu, ale również w kontrolę interpretacji przekazywanych treści przez odbiorcę, co w warstwie powierzchniowej przybiera formę antycypacji, powtórzeń, dopowiedzeń, wyjaśnień i autopoprawek. Cały proces interakcji o charakterze jednocześnie synchronicznym, projekcyjnym i retroaktywnym, jest wznawiany wraz z każdorazową zmianą tury.

Proces przyporządkowania znaczenia znakom językowym i pozajęzykowym pojawiającym się we wspólnej przestrzeni dokonuje się równocześnie przez odbiorcę, który musi wyobrazić sobie dochodzenie do tego znaku przez mówiącego przy jednoczesnym przygotowywaniu własnej repliki. Z tekstu musi wywnioskować o intencji komunikacyjnej. W konsekwencji tej interpretacji albo potwierdza roszczenia ważnościowe wysuwane przez drugiego (Bronckart 1996; Mezirow 2001) i włącza je, przetworzone, do swojego systemu kognitywnego wzbogacając tym samym wspólną płaszczyznę odniesienia, albo inicjuje procedury weryfikacyjne, bądź sygnalizuje potrzebę doprecyzowania znaczeń. Można zatem powiedzieć, że każda wymiana myśli i argumentów w trakcie rozmowy zmienia sposób widzenia świata, drugiego i siebie samego, ma więc charakter transformacyjny. Oczywiście głębokość

i zakres przekształceń są zmienne i zależą w dużej mierze od typu dyskursu oraz od indywidualnych umiejętności analizy i negocjacji wypowiedzi swoich i cudzych przez interlokutorów.

Z przeprowadzonej wyżej analizy wynika jasno, że kompetentny i autonomiczny interlokutor to ten, który świadomy różnic w konceptualizacji świata jest w stanie realizować osobiste intencje komunikacyjne, tzn. negocjować, a więc posiada umiejętności strategiczne konstruowania znaczeń w warunkach nieprzewidywalności i zmienności. Jest uwrażliwiony na możliwość pojawienia się nieporozumień i potrafi im stawić czoła, potrafi je uprzedzić i naprawiać.

Wydaje się, że wyżej omówione mechanizmy interakcyjne konstruowania znaczeń są globalnie te same w komunikacji egzo- i endolingwalnej. Komunikacja egzolingwalna posiada jednak swoją specyfikę, a decyduje o niej w dużej mierze poziom kontroli i weryfikacji znaczeń i form, który w interakcjach w języku obcym powinien być wyższy ze względu na różnice w reprezentacjach społecznych i niepełne opanowanie środków językowych.

Co decyduje o wykorzystaniu potencjału transformacyjnego interakcji przez osoby uczące się języka obcego (obserwacje rozwoju kompetencji językowych emigrantów czy naszych studentów przebywających dłużej w kraju języka, którego się uczą pozwalają stwierdzić duże różnice w jakości dokonujących się przemian w płaszczyźnie językowo-komunikacyjnej)? Jak autonomiczny uczeń uczy się w interakcji? Teza o potencjale transformacyjnym negocjowania znaczeń w komunikacji egzolingwalnej, choć powszechnie akceptowana, wydaje się ciągle zbyt ogólna, by stać się podstawą zorganizowanych działań dydaktycznych. W obliczu braku wiedzy na ten temat, punktem odniesienia dla budowania progresji pozostaje system językowy szczegółowo przebadany i opisany, lub funkcje językowe, traktowane nader często w sposób mechanistyczny. Te ostatnie pozwalają z całą pewnością na realizację doraźnych celów instrumentalnych, ale raczej nie przygotowują do funkcjonowania w dyskursach wymagających myślenia i analizowania na bieżąco złożonych treści np. w dyskursach o charakterze argumentacyjnym. Lepsze zrozumienie zależności między sprawnością strategiczną a rozwojem systemu pojęciowego wymaga przeniesienia rozważań z płaszczyzny komunikacyjnej na płaszczyznę kognitywną.

### 3. Transformacyjny charakter komunikacji egzolingwalnej

Obok wspomnianych zdolności strategicznych negocjowania znaczeń, kluczowe dla naszych rozważań wydaje się pojęcie *reprezentacji*, które mogą być traktowane jako kontekst budowania i interpretacji znaczeń w interakcji. Pojęcie reprezentacji można zdefiniować jako zespół zróżnicowanych pod względem stopnia precyzji i eksplicytności struktur umysłu (Py 2004) specyficznych dla danej jednostki, zawierających informacje o treści oraz o wa-

runkach jej wykorzystania, informacje skojarzone z określoną wartością afektywną i/lub oceną moralną.

Ze względu na treści reprezentacji, często przyjmuje się podział zaproponowany przez J. Habermasa (Bronckart 1996; Mezirow 2001; Sereżyn 2001) na świat obiektywny, subiektywny i społeczny. Podział ten, choć bardzo klarowny, nie do końca oddaje złożoną rzeczywistość konstruowania i ewolucji reprezentacji. Nietrudno bowiem zauważyć, że reprezentacje społeczne – jako typowe dla różnych grup społecznych – są tylko częściowo podzielane przez jej członków, składniki reprezentacji pochodzenia społecznego i indywidualnego zaś pozostają w ciągłej interakcji. Ten stan rzeczy pociąga konieczność weryfikacji reprezentacji nie tylko indywidualnych, ale i społecznych w tworzeniu wspólnej płaszczyzny odniesienia.

W perspektywie nauczania/uczenia się języka obcego konieczne wydaje się lepsze zrozumienie relacji – centralnej dla procesu przyswajania języka obcego – między znakami języka obcego a systemem reprezentacji. Relacja owa, w przyjętym za M. Paradisem (cyt. w Dewaële i Wourm 2002) modelu pamięci leksykalnej, realizuje się na trzech przenikających się poziomach:

- 1) leksykalnym – lemmy zawierające informacje fonologiczną, morfologiczną i syntaktyczną;
- 2) semantycznym – zawierającym informację o znaczeniu wyrazów i wyrażen idiomatycznych oraz możliwych połączeniach między nimi;
- 3) pojęciowym – zawierający informacje niejęzyczne (obrazy, schematy, skrypty, wyobrażenia słuchowe, wzrokowe i dotykowe itp. powstałe w wyniku doświadczenia świata zewnętrznego<sup>1</sup>).

Interakcja między wymienionymi poziomami może obrać dwa podstawowe kierunki: z jednej strony, poszukiwanie formy językowej dla wyrażenie myśli i uczuć, akceptowalnej społecznie i zrozumiałej dla drugiego, modyfikuje tym samym tę myśl i te uczucie (Richard 1998). Myśl wyrażona za pomocą języka może zostać zniekształcona, jeśli mówiący nie posługuje się wystarczająco sprawnie tworzywem słownym lub wręcz przeciwnie może zyskać na precyzji i jasności, jeśli mówiący dysponuje bogatym repertuarem środków językowych i strategii interakcyjnych. Z drugiej strony wyrażenie poszczególne reprezentacje w interakcjach społecznych powoduje zmiany na poziomie semantycznym, a często też formalnym<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Model M. Paradisa można uzupełnić jeszcze o koncepcję A. Reboul i J. Moeschlera (1998) wskazującą na odmienne, aczkolwiek współzależne, funkcje reprezentacji leksykalnych i gramatycznych w procesie budowania znaczeń. Zgodnie z koncepcją tych badaczy można przyjąć, że reprezentacje leksykalne dostarczają treści dla działań językowych, a reprezentacje gramatyczne organizują kolejność i konfigurację składników treściowych.

<sup>2</sup> Jak zauważa Bronckart, omawiana ewolucja dotyczy zarówno indywidualnych aktorów zaangażowanych w działanie komunikacyjne, jak, choć w mniejszym stopniu, system języka i reprezentacji społecznych (Bronckart 1996, 2004).

Powstaje pytanie, czy język obcy opiera się o odrębny system pojęciowy czy też oba systemy językowe ojczysty i obcy mają wspólną bazę konceptualną. Otóż jest wysoce prawdopodobne, że osoba ucząca się języka obcego początkowo opiera się wyłącznie na systemie pojęciowym wypracowanym przy użyciu języka ojczystego (co oznacza konieczność tłumaczenia słów z języka obcego na język ojczysty w procesie budowania znaczeń). W miarę jednak, jak zwiększa się jej doświadczenie interakcyjne w języku obcym, system pojęciowy ulega przekształceniu i wzbogaceniu o informacje typowe dla systemu społecznego języka obcego. Ten ostatni stawałby się więc coraz mniej obcy, a dostęp do systemu pojęciowego coraz bardziej bezpośredni. Ta hipoteza odpowiada koncepcji *Common Underlying Conceptual Base* I. Kecskesa i T. Pappa (za Dewaele i Wourm 2002: 132), którzy postulują istnienie wspólnego systemu pojęciowego dla dwóch języków obcych, będących nie sumą systemu języka ojczystego i systemu pojęciowego języka obcego, ale wynikiem interakcji między tymi systemami. Zgodnie z tą koncepcją osoba bilingwalna miałaby świadomość udziału każdego systemu z osobna i mogłaby w sposób elastyczny wybierać dane przydatne w komunikacji endo- i egzolingwalnej

Koncepcja ta wykazuje spore podobieństwo do teorii Bronckarta (1996) sformułowanej w odniesieniu do genezy mowy w perspektywie filogenetycznej i ontogenetycznej. Badacz ten przyjmuje, że system reprezentacji jednostki ewoluuje od reprezentacji idiosynkratycznych do reprezentacji społecznych. Można przypuszczać, że podobna ewolucja zachodzi w trakcie przyswajania języka obcego, kiedy w toku negocjacji relacji między znakiem językowym a jego referentem w interakcjach komunikacyjnych o charakterze transakcyjnym i kooperacyjnym system pojęciowy jednostki ewoluuje od reprezentacji „idiosynkratycznych”, typowych dla języka ojczystego, do reprezentacji bardziej otwartych, włączających treści i procedury właściwe dla języka obcego.

W świetle dotychczasowych rozważań można sformułować hipotezę, że rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym na poziomie zaawansowanym jest skorelowany z przebudową systemu reprezentacji jednostki, tak by zawierał on zarówno reprezentacje typowe dla języka obcego, jak i ojczystego. Taka transformacja systemu pojęciowego jednostki umożliwia prowadzenie abstrakcyjnych operacji myślowych bezpośrednio w języku obcym, zapewnia płynność wypowiedzi oraz wysoką skuteczność komunikacyjną. W tej perspektywie autonomiczny uczeń to ten, który traktuje swoje doświadczenie jednocześnie jako budulca i placu budowy dla swojego systemu pojęciowego, sprawdza jego adekwatność, rozbudowuje, świadomie przekształca.

#### 4. Wrażliwość językowa jako składnik kompetencji komunikacyjnej

Komunikacja i uczenie się języka w proponowanym przez nas ujęciu jawią się jako dwa aspekty tego samego działania, które wymaga równoległego skupienia uwagi na budowaniu znaczeń i na kontroli formy w komunikacji

ustnej (Bange 1999). Wspominaliśmy już, że skuteczność w obu tych planach wymaga sporej wrażliwości językowej. Spróbuję teraz zdefiniować pojęcie wrażliwości jako, w moim przekonaniu kluczowe dla autonomii komunikacyjno-uczeniowej podmiotu.

Pojęcie wrażliwości (ang. *language awareness*, fr. *sensibilité langagière*) zostało zainspirowane pojęciem świadomości językowej (Hawkins 1999; van Lier 2003)<sup>3</sup>. Ze względu na charakter znaku językowego, który zyskuje swój sens w interakcji werbalnej (patrz pkt. 1), pojęcie to odnosimy do całości komunikacji, a nie tylko do jej warstwy lingwistycznej, i definiujemy jako subiektywne odczucie adekwatności formy językowej do treści i do intencji, jakie ma ona realizować w danym kontekście. Subiektywny charakter wskazuje, że wrażliwość należy do cech ściśle indywidualnych i rozwija się w odniesieniu do świata społecznego, kognitywnego i afektywnego ucznia. Jako taka, wrażliwość pozostaje więc w silnej relacji z poczuciem podmiotowości ucznia, jego przekonaniem o swojej niepowtarzalności, wolności i odpowiedzialności za swoje działania komunikacyjne i uczeniowe zgodne z przyjętym planem osobistego rozwoju. W prezentowanej koncepcji wrażliwość językowa jest zatem pewnym szczególnym sposobem postrzegania komunikacji jako miejsca spotkania z Innym, odkrywania w tej relacji samego siebie i przede wszystkim swego uczenia się.

Natura wrażliwości językowej jest dwoista i opiera się na dwóch typach procesów :

- 1) *Procesy świadome*. Chodzi tu o procesy świadomego skierowania i uwagi i refleksji na wybrane obiekty rzeczywistości językowo-komunikacyjnej. Podstawą świadomej refleksji jest wiedza i umiejętności proceduralne. Jednocześnie, z chwilą, gdy te procesy świadome nabiorą dwukierunkowego charakteru „analiza dla użycia” i „użycie dla analizy” stają się ważnym elementem uczenia się. Świadomość zakłada więc autonomię jednostki wobec procesu uczenia się w komunikacji, bowiem implikuje pewną kontrolę nad tym procesem.
- 2) *Procesy intuicyjne*. Chodzi tu o rozpoznanie pewnych analogii czy regularności bez udziału świadomej analizy i odnoszenia się do eksplcytnych kryteriów. Ph. Perrenoud (2003) zwraca uwagę na ścisły związek tego przetwarzania z generowaniem stosownych zachowań. Wydaje się prawdopodobnym, że intuicja językowa działa na bazie rutyn językowych stanowiących coś na kształt podświadomej matrycy form i możliwych połączeń. Pewną rolę w jej funkcjonowaniu może też odgrywać swoiste wyczucie estetyczne zorientowane na poszukiwanie harmonii w obrębie złożonych zjawisk językowych.

---

<sup>3</sup> Wokół tego pojęcia powstał w Europie nurt promujący otwarcie na języki i kultury świata (fr. *éveil aux langues* – por. Bernaus 2002; Masats 2002).

Dwoista natura wrażliwości językowej pozwala przypuszczać, że jej rozwój może być wspomagany przez rozwój jej wymiaru świadomościowego.

#### 4. Wrażliwość językowa jako składnik osobistej kompetencji komunikacyjnej

Kompetencja komunikacyjna, jeśli ma dotyczyć realnej, a nie wyidealizowanej osoby, oraz jeśli ma funkcjonować i rozwijać się w zmiennych i niedookreślonych kontekstach komunikacyjnych, musi być uzupełniona o pojęcie wrażliwości językowej (Wilczyńska 2002). W proponowanej koncepcji osobistej kompetencji komunikacyjnej wrażliwość językowa pełni funkcję swoistego katalizatora czy wręcz motoru napędzającego rozwój kompetencji. Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy dotychczas, można uznać, że wrażliwość dotyczy dwóch obszarów kompetencji, mianowicie interjęzyka rozumianego tutaj szeroko jako przejściowy, choć względnie stabilny system norm nie tylko językowych, lecz również dyskursywnych oraz umiejętności operacyjnych (strategicznych), a więc doboru odpowiednich do sytuacji form i środków językowych. Oba te składniki kompetencji nie wyjaśniają same w sobie dynamiki jej rozwoju. Interjęzyk nie posiada sam w sobie zdolności transformacyjnych, choć niektóre jego cechy mogą ułatwiać bądź utrudniać taką transformację. Na poparcie tej tezy można przytoczyć np. zjawisko fosylizacji interjęzyka w warunkach immersji, przy dużej dostępności danych językowych, a także nierównomierny przyrost kompetencji u poszczególnych osób, mimo pozornie podobnego poziomu wyjściowego. Wrażliwość językowa nadawałaby strukturalnemu interjęzykowi hipotetyczny charakter i kierowała uwagę osoby komunikującej i uczącej się na interesujące ją elementy interjęzyka. Podobnie sprawność operacyjna nie jest jedynie funkcją wyrobionych automatyzmów, ale złożoną umiejętnością podejmowania decyzji co do wyboru i łączenia danych z różnych poziomów przetwarzania (Dakowska 2001) w zmiennych warunkach komunikacyjnych. Na poziomie umiejętności operacyjnych wrażliwość wspomagałaby strategiczne użycie języka, kreatywne (w granicach społecznie uznawanej akceptowalności) sposoby selekcji i łączenia środków wyrazu przy możliwie najmniejszym koszcie kognitywnym. W ten sposób wrażliwość językowa spełniałaby dwie wspomniane już podstawowe funkcje: kontroli bieżącego stanu kompetencji i bieżącej produkcji mowy oraz nieustannej modyfikacji i wzbogacania o nowe lub/i bardziej adekwatne pojęcia i nowe strategiczne sposoby działania.

#### 5. Podsumowanie

W perspektywie dydaktycznej, przedstawiona koncepcja oznacza, że nauczanie/uczenie się języka obcego, które nie uwzględnia działaniowego, tzn. celowego, interakcyjnego i usytuowanego w kontekście charakteru ko-

munikacji, oraz które skupia swoją uwagę wyłącznie na kodzie językowym i na odwzorowywaniu podanych przez nauczyciela modeli, nie zapewnia solidnych podstaw dla rozwoju autonomii komunikacyjno-uczeniowej, wręcz przeciwnie, uzależnia ucznia od nauczyciela, a w warunkach naturalnych blokuje dostęp do reprezentacji społecznych typowych dla języka obcego. Dużo bardziej skuteczne wydaje się stymulowanie autonomii komunikacyjno-uczeniowej poprzez rozwijanie wrażliwości językowej. Takie rozwiązanie wymaga sformułowania nowych zasad nauczania/uczenia się języków obcych wokół autentycznych zadań komunikacyjnych wymagających strategicznego użycia języka w powiązaniu ze świadomą refleksją na temat ich przebiegu.

Propozycja ta rodzi nowe wyzwania, wśród nich zaś najważniejsze wydają się dwa: po pierwsze, dalsze zgłębianie związków między komunikacją, a ściślej mówiąc między typami dyskursu a rodzajem transformacji kognitywnych, jakim one sprzyjają; po drugie, rozwiązanie problemów natury metodologicznej związanych z badaniem zjawisk kognitywnych niedostępnych bezpośredniej obserwacji.

#### Bibliografia

- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paryż: Hatier/Didier.
- Bernaus, M. (brak daty) „Attitudes et motivations à l'éveil aux langues” ([http://jaling.ecml.at/french/page\\_accueil.htm](http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm)), ostatnia konsultacja: 8.12.2006.
- Bronckart, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paryż: Delchaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. 2004. „La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation”, w: Delamotte-Legrand, R. (red.). 2004. 11-32.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Delamotte-Legrand, R. (red.). 2004. *Les médiations langagières. Des discours aux acteurs sociaux. Actes du colloque international: La médiation: Marquage en langue et en discours*. Publications de l'Université de Rouen.
- Dewaële, J-M i Wourm, N. 2002. „L'acquisition de la compétence socio-pragmatique en langue étrangère”. *Revue française de linguistique appliquée* 7. 129-143.
- Dobek-Ostrowska, B. (red.). 2001. *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Hawkins, E.W. 1999. „Foreign language study and language awareness”. *Language Awareness* 8. 124-142.
- Masats, D. 2002. „Language awareness: An international project”. ([http://jaling.ecml.at/french/page\\_accueil.htm](http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm)), ostatnia konsultacja: 8.12.2006.

- Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Perrenoud, Ph. 2003. „L'intuition dans la classe: un mystère?” ([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_10.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_10.html)), ostatnia konsultacja: 8.12.2006.
- Py, B. 2004. „Pour une approche linguistique des représentations sociales”. *Langages* 154. 6-19.
- Reboul A. i Moeschler, J. 1998. *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris: Editions du Seuil.
- Richard, P. 1998. *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paryż: Armand Colin.
- Seredyn, S. 2001. „Druga generacja szkoły frankfurckiej – teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa”, w: Dobek-Ostrowska, B. (red.). 2001. 147-156.
- Van Lier, L. 2003. „Language awareness for education”. (<http://maxkade.miis.edu/Faculty-Pages/Ivanlier/language.html>), ostatnia konsultacja: 13.06.2006.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paryż: Hachette Supérieur.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

*Izabela Orchowska*

*Kolegium Języków Obcych  
UAM Poznań*

---

**SAMODZIELNOŚĆ  
KOMUNIKACYJNA A KULTUROWY  
WYMIAR PRZYSWAJANIA  
MOWNYCH GATUNKÓW  
ARGUMENTACYJNYCH W JĘZYKU  
FRANCUSKIM JAKO OBCYM  
W POLSKIM KONTEKŚCIE  
AKADEMICKIM**

**STRESZCZENIE**

Le présent article concerne la formation des étudiants polonophones de FLE aux pratiques discursives françaises en matière d'argumentation orale. L'auteur attire notre attention sur l'importance de la dimension culturelle pour le développement de l'autonomie langagière au niveau avancé et elle cherche à démontrer que la prise en considération de cette dimension dans la communication et l'apprentissage devrait s'effectuer de façon très personnalisée. On tente de redéfinir l'autonomie langagière dans la perspective interculturelle pour passer à une sorte d'analyse des difficultés communicatives de quelques apprenants polonais en situation de discussion argumentative orale. Enfin, la dernière partie du texte débouche sur les implications didactiques concrètes qui visent le perfectionnement argumentatif en français langue étrangère.

**1. Wprowadzenie do refleksji nad samodzielnością komunikacyjną w perspektywie interkulturowej**

Samodzielność komunikacyjna stanowi przedmiot zainteresowania zarówno nauczycieli języków obcych, jak i dydaktyków teoretyków, przy czym koncentrując się na wymiarze społecznym i indywidualnym komunikacji niewie-

le uwagi przywiązują oni do kulturowych uwarunkowań działań komunikacyjnych i uczeniowych.

Niniejszy artykuł opiera się na założeniu, że w przyswajaniu kompetencji dyskursywnej w języku obcym nie można pomijać kulturowo ukształtowanych norm komunikacyjnych. Jednocześnie, osadzając nasze refleksje w perspektywie dydaktyki autonomizującej, postaramy się wykazać, że kształtowanie samodzielności komunikacyjnej studentów na poziomie zaawansowanym powinno opierać się na podmiotowym traktowaniu praktyk kulturowych.

Jeśli, pamiętając o niezaprzeczalnym związku języka i kultury, przyjmiemy za Bailly (1998), że autonomia komunikacyjna to niezależne, swobodne i kreatywne użycie języka, ukierunkowane na działania komunikacyjne, które pozwalają wyjść naprzeciw potrzebom nowych i niestereotypowych sytuacji komunikacyjnych, musimy uznać za konieczne uwrażliwienie studentów na kulturowy wymiar komunikacji i procesu uczenia się języka obcego.

Praktyki dyskursywne wpisują się zawsze w określony kontekst kulturowy, a jego nieuwzględnienie może prowadzić do niepowodzeń komunikacyjnych. Skuteczne komunikowanie się w języku obcym nie jest możliwe bez uświadomienia sobie, w jaki sposób nasze wyobrażenia na temat wybranych działań komunikacyjnych wpisują się w specyfikę kulturowej wspólnoty, której języka się uczymy, tym bardziej że styl komunikacyjny zarówno społeczeństw, jak i jednostki pozostaje pod silnym wpływem kulturowych reguł komunikacji, nawet jeśli zawsze jest miejsce na zróżnicowanie indywidualne i społeczne (Tabakowska 2001). Poza tym, nie możemy zapominać o tzw. *kulturach edukacyjnych*, które w pewien sposób kształtują nasze myślenie, a zatem i nasze predyspozycje do nabywania praktyk dyskursywnych w języku obcym i związanej z nim kulturze. Kultury edukacyjne wydają się szczególnie ważne w przypadku modeli retorycznych, co zresztą stało się punktem wyjścia dla uformowania się retoryki kontrastywnej (Kaplan 1966) jako dziedziny badań językoznawczych. Uwzględnienie podejścia kontrastywnego pozwala nam z kolei lepiej zrozumieć trudności związane z nabywaniem praktyk dyskursywnych w języku obcym i jego kulturze, ale tylko jeżeli wymiar kulturowy uczenia się i komunikacji będzie traktowany jako uzupełnienie analizy trudności uczeniowych o charakterze indywidualnym. Interesującą analizę źródeł trudności związanych z opanowaniem francuskiej dysertacji przez polskich studentów czwartego roku filologii romańskiej zaprezentowała Wlassoff (1998). Zgodnie z jej tezą, polscy studenci mają ogromne trudności z przyswojeniem zasad redagowania francuskiej dysertacji ze względu na ich wyobrażenia, co do tego, jak powinna wyglądać dłuższa pisemna wypowiedź o charakterze argumentacyjnym. Wyobrażenia te zostały z kolei ukształtowane w zgodzie z normami przyjętymi w polskim systemie szkolnictwa, praktykowanymi na lekcji języka polskiego i znajdują się w pewnej sprzeczności zwłaszcza z trzema filarami redagowania francuskiej dysertacji, jakimi są:

- 1) konieczność eksplicytnego zasygnalizowania przyjętej orientacji argumentacyjnej (m.in. poprzez sformułowanie problematyki i zaprezentowanie planu we wstępie oraz, rozpoczynanie każdej części dysertacji tezą, która będzie w niej rozwinięta i zaznaczenie relacji pomiędzy poszczególnymi częściami) dla zapewnienia jasności wywodu;
- 2) zachowanie kartezyjskiej progresji, która cechuje się między innymi stopniowym przechodzeniem od konkretów do abstrakcji;
- 3) konieczność respektowania ściśle określonej struktury dysertacji i unikanie wypowiadania się w pierwszej osobie.

W powyższej diagnozie brakuje na pewno uwzględnienia indywidualnego stylu komunikacyjnego studentów, tym bardziej, że dotyczyła ona studentów czwartego roku filologii romańskiej, a więc osób o zaawansowanym poziomie opanowania języka francuskiego. Otóż na tym etapie uczenia się języka (a także kultury), samodzielność komunikacyjna w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań komunikacyjnych powinna opierać się na postawie podmiotowej osoby uczącej się, która jako pełnoprawny użytkownik języka obcego buduje już swój osobisty styl komunikacyjny i właściwy mu repertuar środków ekspresji w ramach danych typów dyskursu, dostosowanych oczywiście do osobistego zamysłu samorealizacji (Wilczyńska 2001). Oznacza to, że osoba ucząca nie będzie już postrzegała dyskursywnych praktyk komunikacyjnych w języku docelowym instrumentalnie, i że przestaną one być dla niej obce kulturowo i konceptualnie niezrozumiałe. Oczywiście warunkiem wstępnym sukcesu w tego typu doskonaleniu obcojęzycznym jest wcześniejsze zaznajomienie się przez nią z normami właściwymi określonym typom dyskursu, które obowiązują w danej wspólnocie kulturowej oraz wyselekcjonowanie i zaakceptowanie ich jako części integralnej jej osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Skoncentrujemy się teraz na rozwijaniu mownej kompetencji argumentacyjnej w języku/kulturze francuskiej u studentów drugiego roku Kolegium Języków Obcych na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jeśli odniesiemy się do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Coste i in. 2003), poziom biegłości językowej (lub raczej komunikacyjnej) tych studentów sytuuje się pomiędzy B1 a B2. Studenci na tym etapie kształcenia obcojęzycznego, jeśli zamierzają kontynuować budowanie swojej kompetencji komunikacji w perspektywie podmiotowej, powinni uświadomić sobie słabe i mocne strony własnych działań komunikacyjnych, ich uwarunkowania kulturowe i osobiste a także zastanowić się nad przebiegiem ich dalszego doskonalenia w języku/kulturze docelowej. Postaramy się wykazać, że proces nabywania praktyk dyskursywnych w języku/kulturze francuskiej w zakresie argumentacji ustnej przez polskich studentów nie może być uwięziony sukcesem, jeśli studenci nie rozwiną wcześniej swojej świadomości komunikacyjnej, zarówno w zakresie specyfiki francuskojęzycznych jak

i polskojęzycznych praktyk dyskursywnych tego typu. Tak ukształtowana świadomość komunikacyjna w zakresie kulturowych reguł komunikacji stanowi, naszym zdaniem, warunek wstępny dla rozbudowania samodzielności komunikacyjnej, warunkującej przejście na poziom zaawansowany.

## 2. Od specyfiki argumentacji ustnej do trudności zaobserwowanych u polskich studentów w sytuacji dyskusji argumentacyjnej

W przypadku argumentacji ustnej, uświadomienie przez obcokrajowców kulturowych norm właściwych gatunkowi, takiemu jak dyskusja jest na pewno trudniejsze niż ma to miejsce w przypadku francuskiej dysertacji, ponieważ gatunki mowne są zazwyczaj mniej sformalizowane. Kerbrat-Orecchioni (1990: 118) definiuje dyskusję jako szczególny przypadek konwersacji, przy czym zawiera ona ważny komponent argumentacyjny. Jej struktura nie jest tak ściśle określona jak struktura dysertacji czy chociażby debaty telewizyjnej, co nie zwalnia rozmówców z konieczności nadania jej spójności tematycznej<sup>1</sup> i zachowania konsekwencji w zakresie rejestru używanego języka i stosowanego przez rozmówców stylu komunikacyjnego, co w obcojęzycznej komunikacji jest szczególnie trudne. Najważniejsze jest jednak zachowanie interakcyjnego charakteru tego typu wypowiedzi, tym bardziej, że w stosunkowo nielicznych i raczej zatimizowanych badaniach, dotyczących francuskich praktyk dyskursywnych podkreśla się również interakcyjny styl konwersowania francuskich rozmówców.

Oczywiście interakcyjność wpisuje się niejako w specyfikę gatunków mownych w ogóle (Wilczyńska 2002) ale należy pamiętać, że jej przejawy mogą być inne w zależności od kulturowo uwarunkowanych norm rozmówców a także ich osobistych stylów komunikacyjnych. Nawet jeśli w różnych kulturach oczekuje się współdziałania komunikacyjnego partnerów, może ono przyjmować różne formy. Moeschler (1985) zauważa, że dyskusja jest możliwa, kiedy panuje niezgoda, natomiast, kiedy wszyscy się ze sobą zgadzają, tak naprawdę nie mają sobie nic do powiedzenia. Kerbrat-Orecchioni (1990) stara się zniuansować nieco to stwierdzenie, zauważając, że zbyt dużo konfliktów lub totalna jednomysłność są zabójcze dla rozmowy. Na poziomie werbalnym współpraca pomiędzy rozmówcami może się dokonywać, na przykład, poprzez stosowanie strategii negocjacyjnych, takich jak prośby o powtórzenia, przeformułowania czy parafrazy. Béal tak definiuje francuskie zaangażowanie w rozmowę: „każdy ma prawo do posiadania własnych pragnień, opinii, uczuć. Jednak każdy ma obowiązek wyrażać swoje pragnienia, opinie, uczucia w sposób jasny dla innych, a jeśli inni chcą na niego wpłynąć, on ma obowiązek bronić i uzasadniać swoje pragnienia, swoje

---

<sup>1</sup> W dyskusji argumentacyjnej, w przeciwieństwie do konwersacji w czasie, której rozmówcy często zmieniają temat rozmowy, spójność tematyczna jest ważna, ponieważ pozwala na dynamikę argumentacyjną.

opinie, swoje uczucia" (1993: 102). Jednocześnie Mullan (2001), analizując interakcyjny styl komunikacyjny Francuzów zwraca uwagę na ich zaangażowanie w konwersację, które przejawia się m.in. przerywaniem rozmówcy, przeciwstawianiem się mu i ripostowaniem z ożywieniem na jego repliki. Innymi słowy, francuskojęzyczny styl dyskursywny zachęca do włączenia się w dyskusję w momencie, gdy rozmówca nie skończył jeszcze swojej wypowiedzi. Znaczący jest przy tym fakt, że tego typu zachowania komunikacyjne są przez Francuzów pozytywnie postrzegane i uznawane przez nich za oznakę zażyłości rozmówców, ich entuzjazmu, spontaniczności, zaangażowania i wzajemnego zainteresowania tym, co mówi druga osoba, podczas gdy w opinii anglojęzycznych Australijczyków tego typu zachowania werbalne wydają się być niegrzeczne i aroganckie. Interakcyjny styl komunikacyjny jest również typowy dla debat telewizyjnych i dyskusji na forach internetowych. Wreszcie, należy pamiętać, że komunikacja ustna daje możliwość pełniejszego zaimplementowania swojej tożsamości przez mówiącego, zarówno w zakresie formy jak i treści.

W trakcie prowadzenia zajęć z mówienia ze studentami drugiego roku sekcji języka francuskiego w KJO UAM zaobserwowaliśmy, że w ich dyskusjach argumentacyjnych w języku francuskim powtarzały się następujące problemy komunikacyjne:

- 1) studenci mieli problem z inicjowaniem dyskusji argumentacyjnej i na ogół nie próbowali sproblematyzować tematu ani nawet go sparafrazować; zdarzało się im rozpocząć dyskusję od sformułowania „qu'est-ce que tu en penses?” („co o tym myślisz?”), co utrudniało współdziałanie komunikacyjne z partnerem;
- 2) studenci na ogół zgadzali się od początku ze swoimi rozmówcami<sup>2</sup>,
- 3) studenci nie definiowali z własnej inicjatywy kluczowych terminów, czemu często towarzyszyło niezrozumienie tematu dyskusji;
- 4) studenci prezentowali swoje własne zdanie jako prawdę absolutną, a nie jako opinię; za przykład może posłużyć kontrowersyjna wypowiedź studentki, zarejestrowana w czasie dyskusji na temat przyczyn nieporozumień między kobietami i mężczyznami: „(...) Ils n'ont pas les mêmes connaissances ni les centres d'intérêt communs. Par exemple, l'homme aime aborder les sujets politiques et la femme ne s'y connaît pas en général” („Nie dysponują taką samą wiedzą ani nie mają wspólnych zainteresowań. Na przykład, mężczyzna lubi rozmawiać na tematy polityczne, a kobieta na ogół się na tym nie zna”);
- 5) studenci rzadko sięgali do przykładów w celu zilustrowania ich argumentów; bardzo często, zwłaszcza na początku semestru zimo-

---

<sup>2</sup> Na prośbę studentów i aby im ułatwić identyfikowanie się z celami zadania argumentacyjnego pozwalaliśmy studentom decydować czy wolą mieć w dyskusji zdania przeciwstawne czy zbliżone.

wego, stwierdzali po prostu, „en général” (na ogół) i wygłaszali popieraną przez siebie tezę, przy czym dominowały argumenty, które nie były osadzone w żadnym kontekście; innym razem ograniczali się do przykładów, nie zarysowując w ogóle linii argumentacyjnej swojego wyводу;

- 6) jeśli już podawali przykłady, były one najczęściej osobiste, oparte na ich własnych doświadczeniach, przy czym nie prezentowali ich jako odnoszących się do konkretnego wydarzenia, najczęściej o charakterze anegdotycznym, ale przypisywali im wartość generalizującą; bardzo wymowny jest tutaj przykład podany w trakcie tegorocznego egzaminu ustnego przez jedną ze studentek: chciała ona przekonać swoją rozmówczynię o nietolerancji Francuzów w stosunku do obcokrajowców, przywołując zachowanie grupki Francuzów spotkanych na stacji paryskiego metra, którzy wyrazili niechęć wobec faktu, że ona i jej znajomy rozmawiali ze sobą po angielsku<sup>3</sup>;
- 7) studenci niezwykle rzadko stosowali strategie argumentacyjne, a w konsekwencji nie podejmowali nawet próby negocjowania swoich stanowiska odnośnie omawianych problemów, treści czy formy dyskusji;
- 8) wymiar interpersonalny komunikacji nie był wyeksponowany, a studenci nie starali się nawet nadać pewnej dynamiki swojej relacji;
- 9) dyskusje były ubogie, jeśli chodzi o warstwę werbalną: repertuar środków wyrazu, nawet w zakresie werbalnych zwrotów, służących wyrażeniu opinii ograniczał się najczęściej do: „je pense que” („myślę, że”), „je suis d'accord avec toi” („zgadzam się z tobą”), „je ne suis pas d'accord” („nie zgadzam się z tobą”), „qu'est-ce que tu en penses?” („co o tym myślisz?”), co praktycznie uniemożliwiało rozmówcom niuansowanie znaczenia ich wypowiedzi;
- 10) studenci często zapominali o używaniu łączników międzywyrazowych, a także bardzo często nie rozróżniali łączników, wprowadzających argumenty od tych, które służą sygnalizowaniu przykładów;
- 11) studenci nie stosowali środków stylistycznych i budowali znaczenie w oparciu o dosłowny przekaz, przez co brakowało im dyskusjom wszelkiej finezji i w ich wypowiedziach dominowały radykalne sądy;
- 12) studenci nie używali konsekwentnie określonego rejestru języka, a wyrażenia z języka potocznego sąsiadowały często z wyrażeniami z języka formalnego;
- 13) brakowało autentyczności w sposobie reagowania przez studentów na wypowiedzi rozmówcy: studenci nigdy sobie nie przerywali, a ich repliki nie nachodziły na siebie, lecz następowały kolejno jedno po drugim; rozmówcy nie stosowali sygnałów dialogowych, ani nigdy

---

<sup>3</sup> Tego typu stwierdzenie jest bardzo znaczące dla oceny kompetencji interkulturowej studentki również w zakresie jej postaw i świadczy o jej skłonności do nadmiernego generalizowania cech, przypisywanych obcokrajowcom.

nie prosili przedmówcy o powtórzenie czy przeformułowanie swojej wypowiedzi;

- 14) brakowało dynamiki argumentacyjnej, w rezultacie czego nie dawało się również zaobserwować progresji w argumentacji pomiędzy stwierdzeniami rozpoczynającymi i zamykającymi dyskusję.

Reasumując, na poziomie werbalnym studenci nie okazywali zaangażowania w prowadzone przez nich dyskusje, co czyniło je mało autentycznymi. Rozmówcy nie respektowali norm właściwych francuskiej dyskusji argumentacyjnej, a zwłaszcza brakowało w ich wypowiedziach przejawów interakcyjności i dynamiki argumentacyjnej. Poza tym, sposoby wypowiadania się studentów były bardzo do siebie zbliżone, mało oryginalne i trudno było zidentyfikować przejawy ich indywidualnych stylów komunikacyjnych. W konsekwencji trudno byłoby mówić w ich przypadku o zaawansowanym poziomie kompetencji dyskursywnej w zakresie argumentacji ustnej w języku francuskim i związanej z nim kulturze, i o samodzielności komunikacyjnej.

Zważywszy, że w trakcie dwóch semestrów zajęć z mówienia studenci zapoznali się z zasadami udanej argumentacji odnośnie monologowej wypowiedzi argumentacyjnej, dyskusji i debaty, ich niekompetencja w tym zakresie może się wiązać między innymi z faktem, że w dotychczasowym doskonaleniu komunikacyjnym brakowało regularnych obserwacji konkretnych realizacji praktyk komunikacyjnych w sytuacji argumentacji. Potwierdziły to również wyniki ankiety, o której wypełnienie poprosiliśmy naszych studentów. Otóż na pytanie nr 1, dotyczące modeli odniesienia w zakresie nabywania kompetencji argumentacyjnej w języku francuskim, tylko jedna osoba udzieliła w miarę konkretnej odpowiedzi. Stwierdziła, że w tym zakresie jej wyobrażenia bardzo ewoluują i że po ostatniej debacie przed drugą turą wyborów prezydenckich we Francji jej idolem stał się Nicolas Sarkozy. Pozostałe osoby odpowiedziały, że nie zrozumiały pytania albo, że nigdy się nad tą kwestią nie zastanawiały.

### 3. W kierunku konkretnych implikacji dydaktycznych

Obserwacje dyskusji pomiędzy studentami, jak i ich odpowiedzi z ankiety<sup>4</sup> po raz kolejny przekonały nas o konieczności jednoczesnej pracy nad ich stylem komunikacyjnym i skutecznością komunikacyjną, jak i nad ich reprezentacjami w zakresie dyskursywnych praktyk o charakterze argumentacyjnym. Niezbędnym warunkiem sukcesu wszelkich działań dydaktycznych w tym zakresie byłoby uświadomienie sobie przez studentów ich rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych i w konsekwencji sformułowanie ich osobistych celów dalszego doskonalenia komunikacyjnego w języku francuskim

---

<sup>4</sup> Dokładnej analizie ankiety zamierzamy poświęcić nasz kolejny artykuł, konfrontując odpowiedzi studentów z wyobrażeniami osób nauczających.

i jego kulturze. W tej sytuacji niezbędne wydaje się nam zastosowanie ewaluacji kształcącej, czyli włączenie studentów do aktywnego udziału w ocenianiu ich własnych działań komunikacyjnych oraz działań komunikacyjnych ich kolegów. Ewaluacja kształcąca oznaczałaby również wspólne negocjowanie przez studentów i nauczyciela kryteriów<sup>5</sup> i formy oceny, oczywiście w zgodzie z programem nauczania.

Ze względu na niski poziom wyjściowy metaświadomości komunikacyjnej studentów zarówno w zakresie francuskojęzycznych jak i polskojęzycznych praktyk komunikacyjnych, konieczne byłoby dostarczenie studentom konkretnych przykładów sytuacji komunikacyjnych w postaci dokumentów wideo. Oczywiście, zgodnie z założeniami dydaktyki autonomizującej, prezentowanie konkretnych działań komunikacyjnych francuskojęzycznych rozmówców nie miałoby na celu nakłonienia studentów do ich naśladowania, ale raczej powinno koncentrować się na dokładnej analizie ich zachowań komunikacyjnych, po której studenci mogliby być proszeni albo o formułowanie norm komunikacyjnych stosowanych przez rozmówców, albo o dokonywanie oceny ich skuteczności komunikacyjnej w analizowanej sytuacji, nawet w oparciu w wynegocjowane wcześniej kryteria oceny ich własnych działań komunikacyjnych.

Bardzo inspirujące dla samodoskonalenia wydaje się nam również poproszenie studentów o zidentyfikowanie strategii komunikacyjnych, które oni sami chętnie włączyliby do własnego repertuaru praktyk komunikacyjnych. Tego typu ćwiczenie zaproponowaliśmy zresztą już raz na zajęciach z mówienia. Po dwukrotnym obejrzeniu nagrania wideo z dyskusją z marca 2006 roku na temat opublikowania karykatur Mahometa, w której uczestniczyli dziennikarz tygodnika „Charlie Hebdo”, Philippe Val, i przewodniczy Le MRAP<sup>6</sup>, Mouloud Aounit, studenci mieli odpowiedzieć, który rozmówca bardziej ich przekonał i dlaczego, a także wskazać, które strategie argumentacyjne zastosowane w dyskusji chcieliby włączyć do własnego repertuaru praktyk dyskursywnych w języku/kulturze francuskiej. Zdania studentów były podzielone, a swoje preferencje argumentowali zarówno własnymi poglądami na podjęty w dyskusji temat, jak i stosowanymi przez rozmówców środkami wyrazu i to nie tylko werbalnymi. Jeśli chodzi o wskazane przez studentów strategie, znalazły się wśród nich następujące przykłady<sup>7</sup>:

---

<sup>5</sup> Za punkt wyjścia do dyskusji mogłyby nam posłużyć kryteria stosowane przy ocenie dyskusji argumentacyjnej w czasie egzaminu ustnego z praktycznej nauki języka francuskiego, takie jak: dostosowanie wypowiedzi do tematu dyskusji, dostosowanie form językowych do sytuacji komunikacyjnej, uwzględnienie wypowiedzi rozmówcy, jakość argumentacji, elementy pozawerbalne. Oczywiście negocjacji miałyby podlegać zarówno same kryteria jak i przypisywana im ilość punktów.

<sup>6</sup> Le MRAP (Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples) to francuskie stowarzyszenie, walczące z przejawami rasizmu.

<sup>7</sup> Proponowana analiza dotyczyła również strategii niewerbalnych i parawerbalnych, ale w naszym artykule postanowiliśmy się skoncentrować na strategiach werbalnych.

- 1) stosowanie powtórzeń konstrukcji werbalnych, przy jednoczesnym wzroście intensywności wyrażanych odczuć czy opinii: „ce n'est pas gênant, ce n'est pas excessif, c'est inacceptable” („to nie jest żenujące, to nie jest przesadne, to nie jest do zaakceptowania”);
- 2) powoływanie się na znane wszystkim postaci i zdarzenia historyczne, w celu przykucia uwagi słuchacza, co jest zresztą szczególnie ważne w przypadku komunikacji medialnej: „De toute façon, on ne peut pas imaginer dans notre société que l'on ne puisse pas représenter quelque chose qui appartient au patrimoine commun de l'humanité. Sinon, il y aurait pas eu de films de Scorsese, de cinéma de Scorsese, de euh: il y aurait pas y de films de Jean-Luc Godard et ça, évidemment, ça fonde notre patrimoine culturel (...)” („W każdym razie, nie można sobie wyobrazić w naszym społeczeństwie, aby nie było można prezentować czegoś, co należy do wspólnego dziedzictwa ludzkości. W przeciwnym razie, nie byłoby filmów Scorsese, kina Scorsese: nie byłoby filmów Jean-Luc Godard'a, a to, oczywiście, to stanowi nasze dziedzictwo kulturowe”);
- 3) wskazywanie na opozycje: „Le tabou qui interdit de représenter le prophète est un tabou pour les musulmans, mais ce n'est pas un tabou pour les non musulmans” („Tabu, które zabrania przedstawiać proroka jest tabu dla muzułmanów ale nie jest tabu dla niemuzułmanów”); „On n'est pas au pays d'Ayatollah Khomeini, on est dans le pays de Zola et Voltaire, ce qui n'est pas pareil” („Nie jesteśmy w kraju Ajatollaha Chomeiniego, jesteśmy w kraju Zoli i Woltera, to nie to samo”);
- 4) posługiwanie się analogią: „(...) il y a un élément déterminant dans toute la république, c'est celui de l'égalité, l'égal respect de la dignité de chaque personne, or, en la circonstance, il y a une des dignités qui a été bafouée”;
- 5) uwzględnienie różnorodności punktów widzenia: „moi je suis laïc, je n'ai pas été blessé en tant que tel, mais je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui se sont senties profondément blessées par cette façon don't on a traité ce qui relève aussi d'une liberté fondamentale qui est la liberté de conscience”.

Studenci zwrócili również uwagę na logikę i spójność analizowanych wypowiedzi, na niaunsowanie znaczenia używanych słów, głównie dzięki licznym przysłówkom i przymiotnikom, oraz na ogromne znaczenie gestów.

Warto zauważyć, że większość preferowała styl Philippe'a Val, przy pisując mu nadzwyczaj jasny sposób prezentowania poglądów, głównie dzięki bardzo obrazowym przykładom. Styl Mouloud'a Aounit preferowała tylko jedna studentka, przyznając, że jest bardziej zbliżony do jej osobistego stylu komunikacyjnego. Poza tym, nie bez znaczenia były dla niej jego poglądy, a raczej ich zbieżność z własnymi poglądami.

Oczywiście tego typu uwrażliwianie na specyfikę francuskich praktyk dyskursywnych na podstawie dokładnej analizy nagrania wideo i przy uwzględnieniu osobistych preferencji studentów powinno odbywać się na zajęciach systematycznie i być połączone z zadaniami komunikacyjnymi, umożliwiającymi studentom stosowanie nowo zaobserwowanych praktyk dyskursywnych. W przeciwnym razie, niewielkie są szanse na to, aby studenci rozbudowali swoją kompetencję argumentacyjną w oparciu o zaobserwowane strategie dyskursywne. Za przykład może tutaj posłużyć transkrypcja dyskusji zaprezentowana w aneksie.

Podsumowując, systematyczne uwrażliwianie studentów na kulturowy wymiar komunikacji w perspektywie podmiotowej powinno im ułatwić zachowanie równowagi pomiędzy społecznie-kulturowo ukształtowanymi normami komunikacyjnymi a ich osobistą kreatywnością i oryginalnością w zakresie osobistego stylu komunikacyjnego. W konsekwencji, samodzielność komunikacyjna powinna oznaczać zdolność do stawiania czoła wyzwaniom komunikacyjnym nie tylko w zakresie realizacji celów pragmatycznych, ale także pomagać w wyrażaniu samych siebie jako osób o wielokulturowej tożsamości, czego brakuje w dyskursywnych praktykach argumentacyjnych większości naszych studentów.

#### Bibliografia

- Bailly, D. 1998. *Les mots de la didactique des langues*. Paris: Ophrys.
- Béal, Ch. 1993. „Les stratégies conversationnelles en français et en anglais. Conventions ou reflet de divergences culturelles profondes”. *Langue française* 98. 79-106.
- Coste, D. i in. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kaplan, 1966. „Cultural thought patterns in intercultural education”. *Language Learning* 16. 1-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Paris: Colin.
- Moeschler, J. 1985. *Argumentation et Conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier-Credif.
- Mullan, K. 2001. „How the French get engaged. An analysis of French interactional style”. *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistics Society* (<http://au.geocities.com/austlingsoc/proceedings/als2001.html>)
- Tabakowska. 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Wilczyńska, W. 2001. „Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych”. *Neofilolog* 20. 6-12.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wlassoff, M. 1998. „La dissertation française vue de Pologne”. *Le Français Aujourd'hui* 123. 91-95.

## Aneks

Dyskusja zarejestrowana w czasie egzaminu ustnego z praktycznej nauki języka francuskiego pomiędzy studentkami drugiego roku KJO UAM, dla której punktem wyjścia był temat: „Etes-vous pour ou contre l'art engagé? (Jesteś za czy przeciw sztuce zaangażowanej?)”:

1.	APT1	moi je pense que l'artiste est une personne qui devrait exprimer ses sentiments
2.		et je sais pas ses croyances (..) donc je pense qu'il n'y a pas de mal dans
3.		l'art engagé (..) si l'artiste veut transmettre des messages ayant un caractère
4.		engagé je pense qu'il peut pratiquer l'art engage
5.	APT2	moi je partage ton opinion (.) je pense que l'art engagé c'est une manière de
6.		s'exprimer librement (..)
7.	EGT	qu'est-ce que l'art engagé (.) pour vous?
8.	APT1	euh: c'est l'art qui sert par exemple à soutenir certaines idées politiques
9.	EGT	est-ce qu'il y a d'autres domaines où l'on peut parler de l'art engagé? (1')
10.		la religion (.) par exemple?
11.	APT2	je pense que oui (..) qu'est-ce que tu penses par exemple des caricatures de
12.		Mahomet?
13.	APT1	je pense que c'était de l'art engagé (.) l'auteur a exprimé ce qu'il a pensé
14.		c'est ça je pense que l'artiste peut exprimer même si c'est illegal
15.	APT2	je pense que l'art engagé représente la réalité par exemple si l'on observe l'art
16.		baroque on voit comment on vivait dans cette époque
17.	APT1	oui (.) tout à fait (.) l'oeuvre reflète toujours la réalité d'une époque ()
18.	EGT	et vous appréciez personnellement du cinéma engagé (.) qu'est-ce que vous
19.		pensez par exemple du cinéma engagé d'Andrzej Wajda?
20.	APT1	je n'aime pas trop
21.	EGT	pourquoi?
22.	APT1	je le trouve <i>ennuyant</i> (.) je pense que le cinéma de Las von Trier est plus intéressant
23.		non ne je suis pas fane de Wajda ni de Zanussi



*Edyta Mosorka*

*Ośrodek Alliance Française  
UAM Poznań*

---

## AUTONOMIA UCZNI A BUDOWANIE KOMPETENCJI DYSKURSYWNEJ

### STRESZCZENIE

The lack of communicative and learning autonomy manifests itself both on the level of verbal communication and nonverbal communication and can be managed by introducing the discursive approach. This approach seems to influence positively the development of learner autonomy, as it aims at developing personal communicative competence, in which the student treats the interaction as a task and tries to realize his or her own earlier established, concrete and personal communicative aim. The discursive approach seems to work effectively since, on the one hand, it makes a learner aware of the way communicative tasks are realized, and, on the other hand, allows the learner to become an interaction participant responsible for his or her own communicative actions.

### 1. Wprowadzenie

Rozwijanie umiejętności efektywnego funkcjonowania w komunikacji obcojęzycznej stanowiące jedno z podstawowych założeń kompetencji komunikacyjnej, wydaje się być zależne od poziomu autonomii ucznia jako osoby realizującej swoje indywidualne cele uczeniowe i komunikacyjne jednocześnie.

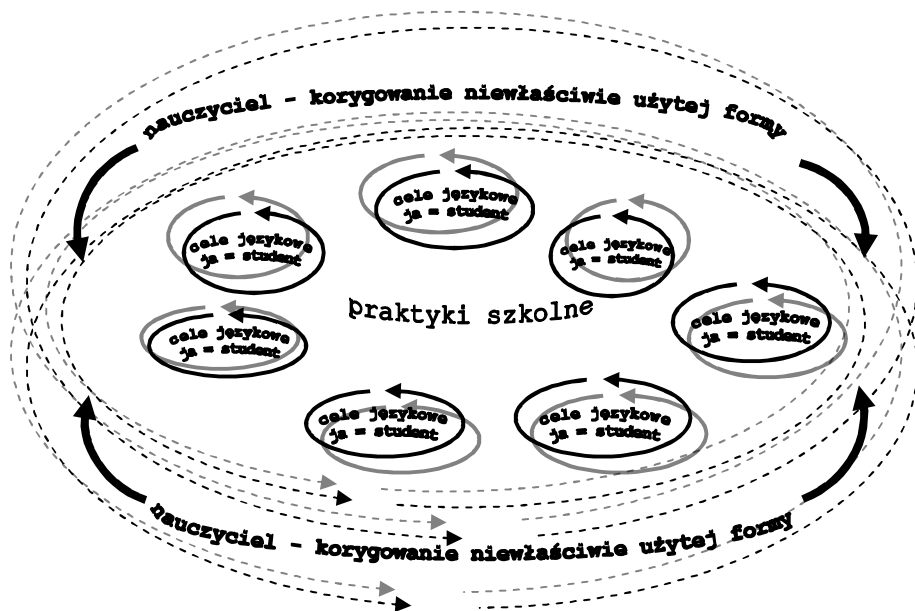
W komunikacji szkolnej często jednak cele komunikacyjne ustępują miejsca celom językowym, a dominującym aspektem jest dbałość o poprawność gramatyczno-strukturalną. Nakierunkowanie na zewnętrzną formę wypowiedzi, której podstawowym kryterium jest poprawność językowa, uniemożliwia osobie uczącej się wejść w interakcję jako kompetentnemu rozmówcy, ani tym bardziej, traktować nauczyciela jako partnera interakcyjnego (Nowicka 2002). W konsekwencji, nauczyciel jest zwyczajowo postrze-

gany jako osoba, której interwencja służy wyłącznie skorygowaniu niewłaściwie/niepoprawnie użytej przez studenta formy językowej czy też struktury semantycznej, natomiast pozostali studenci jako równie mało kompetentne osoby, których opinii nie należy traktować poważnie.

## 2. Rozwój kompetencji językowej czy kompetencji komunikacyjnej?

Tradycyjny model rozmowy szkolnej już na wstępie zakłada brak symetrii, traktując interakcję jako formę rozmowy instytucjonalnej, w której rozmówcy zachowują niezmiennie swoją tożsamość szkolną. W związku z powyższym można twierdzić, iż taki układ interakcji w komunikacji egzolingwalnej w grupach językowych, charakterystyczny w tradycyjnym systemie szkolnictwa w Polsce, utrudnia w dużym stopniu rozwijanie samodzielności studenta. Wydaje się ponadto, że praktyki szkolne nastawione często na rozwój kompetencji językowej, nie dają studentom możliwości kształtowania ich umiejętności interakcyjnych ani zaistnienia w komunikacji jako odrębnym jednostkom.

Poniższy schemat (rysunek 1), ilustrujący tradycyjny model komunikacji szkolnej, pozwala zauważyć, iż kontekst realizowanych wypowiedzi oraz stosunek nauczyciela do niewłaściwie użytych form przez osobę uczącą się, stanowią jedne z podstawowych przyczyn determinujących i uniemożliwiających rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej, a w konsekwencji drastycznie ograniczających efektywność komunikacyjną uczącego się. Uwaga studentów realizujących zadania komunikacyjne koncentruje się w znacznie większym stopniu na dbałości o poprawność językową, niż na treściach przekazywanych w trakcie interakcji.



Rysunek 1: Tożsamość szkolna i cele językowe – tradycyjny model komunikacji szkolnej.

W wyniku obserwacji zachowań komunikacyjnych w klasie szkolnej, nie trudno zauważyć, że mamy często do czynienia z *pozorną komunikacją*. Brak autentyczności rozmówców przejawia się zarówno na poziomie ich zachowań werbalnych, jak i na poziomie posturo-mimo-gestykulacji, co świadczyć może o *braku osobistego zaangażowania* w proces komunikacji, wyrażającym się poprzez :

- nieumiejętność ustosunkowania się do wypowiedzi interlokutorów;
- brak autoekspresji (na poziomie zarówno intonacji jak i zachowań niewerbalnych);
- brak dynamiki konwersacyjnej (dialogi mające de facto formę monologu);
- koncentrowanie się na poszczególnych wyrazach, a nie na przekazywanych treściach (zależność między formą a treścią);
- statyczne odtwarzanie modelu interakcji typowego dla komunikacji w języku ojczystym.

Zaobserwowane trudności studentów przejawiające się przede wszystkim w *niższym poziomie autentyczności wypowiedzi*, a konkretniej – w blokadach komunikacyjnych, strategiach „unikowych”, redukcji do minimum własnej aktywności oraz zaangażowania komunikacyjnego – wpływają na efektywność uczących się na poziomie werbalizacji poglądów/myśli w komunikacji egzolingwalnej.

### 3. Główne przyczyny problemów komunikacyjnych w języku drugim

Obserwowane zachowania uczniów w klasie szkolnej wydają się potwierdzać słuszność przekonania, że dominujący często w kontekście szkolnym nacisk postawiony na poprawność gramatyczno-strukturalną stanowi czynnik ograniczający samodzielność komunikacyjną studenta oraz poważnie utrudniający, a niekiedy wręcz blokujący, rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczącego się. Ponadto, niezajomość norm i modeli komunikacyjnych stanowi często czynnik poważnie hamujący rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej. Już wstępna obserwacja zachowań komunikacyjnych studentów wykazuje, iż brak możliwości uczestnictwa w codziennych, podstawowych niejako sytuacjach komunikacyjnych w języku obcym czy brak choćby możliwości obserwowania „zwykłych” zachowań komunikacyjnych wydaje się być dużym utrudnieniem w procesie uczenia się.

Poczucie braku spójności oraz autentyczności wypowiedzi w komunikacji egzolingwalnej, wynikające z niewystarczająco wykształconej tożsamości bi/plurilingwalnej, wyraża się nie tylko na poziomie werbalnym, ale przede wszystkim na poziomie mowy niewerbalnej. Obserwowana często u uczniów przewaga gestów ko-werbalnych (manifestowanie poczucia niepewności, obawy, dyskomfortu), zachowanie niewłaściwe w stosunku do danej sytuacji komunikacyjnej lub typu dyskursu, oraz brak synchronizacji między aspektem werbalnym i niewerbalnym, są przez nas interpretowane jako częste przyczyny zakłóceń w interakcji. W związku z tym, nasza uwaga

koncentruje się w dużej mierze na gestach i ich roli w realizacji celów komunikacyjnych, jakie stawiają sobie interlokutorzy. Analiza badań przeprowadzonych wśród studentów pierwszego i drugiego roku w ramach pracy doktorskiej (Mosorka 2007) potwierdza zasadność przekonań co do istotnej roli gestów w procesie komunikacyjnym. Jednocześnie, potwierdza się słuszność twierdzenia, iż osadzenie społeczne jest niezbędnym warunkiem rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej. Źródłem problemów komunikacyjnych możemy dopatrywać się na dwóch płaszczyznach, a mianowicie:

- 1) w tradycyjnym formacie komunikacji szkolnej, w której zwyczajowo tylko nauczający działa podmiotowo, podczas gdy intencjonalność i autentyczność działań uczącego się bywają mocno ograniczone, a jego aktywność zredukowana do słuchania, notowania i odtwarzania zapamiętanych wcześniej zdań/wyrażeń;
- 2) w braku osadzenia społecznego, czyli możliwości uczestnictwa uczących się w codziennych, podstawowych niejako sytuacjach komunikacyjnych w języku obcym, czy w braku choćby możliwości obserwowania „zwykłych” zachowań komunikacyjnych.

Aspekty te stanowią jedną z podstawowych przyczyn determinujących i uniemożliwiających rozwój samodzielności komunikacyjnej, a co za tym idzie, osobistej kompetencji komunikacyjnej w sytuacji nauczania szkolnego, gdyż z jednej strony, taki (1) *podawczy charakter nauczania* uniemożliwia kreatywne tworzenie relacji i ról społecznych przez uczących się oraz konstruowanie przez nich własnych celów komunikacyjnych, z drugiej zaś strony, (2) *oderwanie od społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania języka obcego* uniemożliwia dostęp do społecznych wzorców zachowań komunikacyjnych, a w konsekwencji utrudnia rozwój kompetencji dyskursywnej rozumianej jako umiejętność rzeczowego użycia języka wynikającego z:

- typu dyskursu;
- charakteru sytuacji komunikacyjnej;
- roli społecznej;
- oraz celu komunikacyjnego w konkretnych interakcjach społecznych w języku drugim.

Owe umiejętności są przyswajane w drodze socjalizacji, a jej efektem są *schematy zachowań* i zasad komunikowania w obrębie danej wspólnoty społeczno-kulturowej podzielającej jeden system wartości (Wilczyńska 2002).

#### 4. Indywidualny proces rozwijania kompetencji dyskursywnej

Obserwacja zachowań komunikacyjnych rozmówców pozwala twierdzić, że przyjmują oni zawsze postawę aktywnych uczestników interakcji, kształtując samodzielnie obraz/koncepcję samych siebie jako aktorów społecznych oraz budują relacje ze światem zewnętrznym. Wydaje się zatem słusznym twierdzić, iż nabywanie kompetencji komunikacyjnej jest:

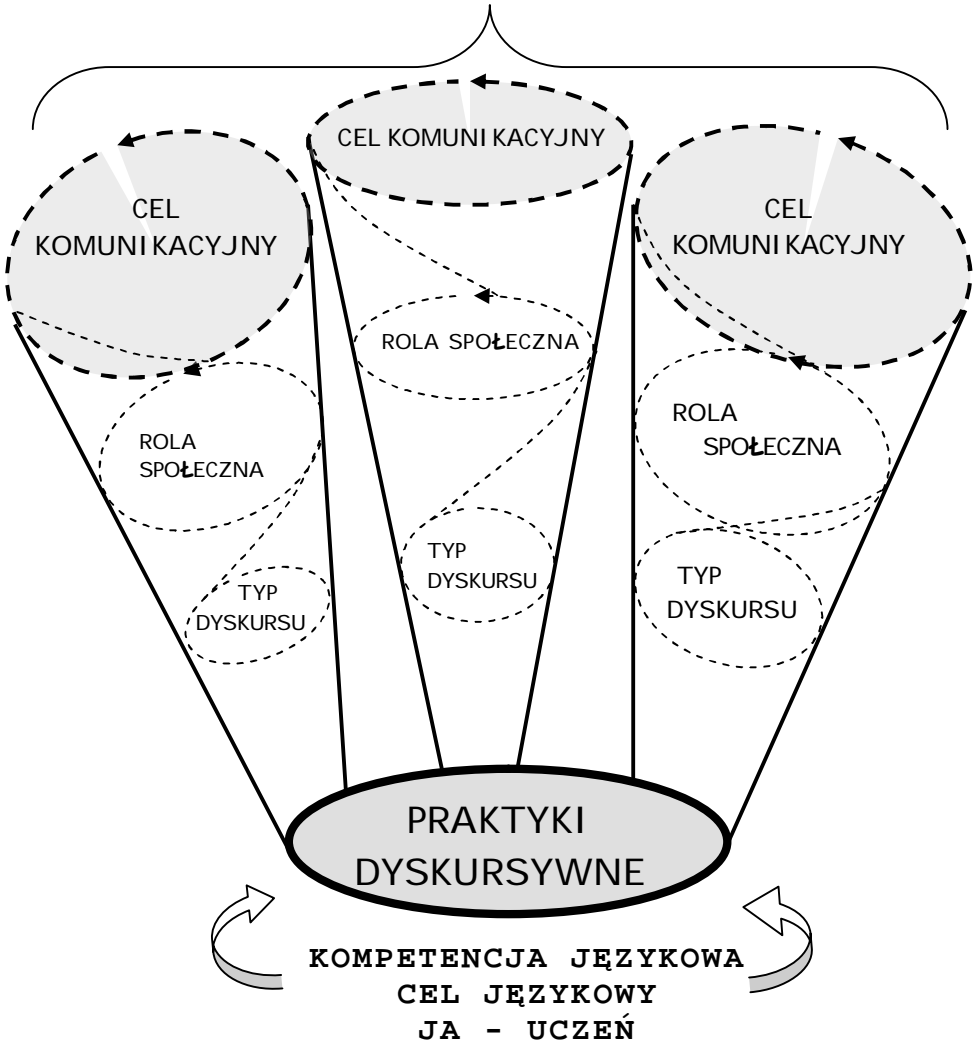
- 1) *procesem społecznym* z punktu widzenia sytuacji, której kontekst determinuje sposób zachowania interlokutorów, będących aktorami społecznymi realizującymi cele komunikacyjne według pewnego schematu/modelu dyskursywnego stanowiącego normy zachowania społecznego;
- 2) *procesem aktywnym i indywidualnym* z punktu widzenia rozmówców, którzy nieustannie dokonują selekcji napływających informacji, reagują na nie, podejmują decyzje w oparciu o posiadane już doświadczenia, zdobywają nowe doświadczenia komunikacyjne (wiedzę i umiejętności językowe, kulturowe i społeczne), kreują i interioryzują nowe role społeczne, zdobywają umiejętności samodzielnego funkcjonowania i podejmowania decyzji w sytuacji interakcji (Bruner 2006).

W związku z powyższym, wydaje się słusznym mówić o zależności między *poziomem kompetencji komunikacyjnej* uczącego się, a jego *poziomem tożsamości komunikacyjnej* w języku drugim, obejmującej także osobiste odniesienia i doświadczenia w zakresie realizacji społeczno-kulturowych modeli dyskursywnych w języku drugim, na których opiera się, w sposób mniej lub bardziej ścisły, wszelka komunikacja, w tym także codzienna.

Zatem kluczowym pojęciem jest tu pojęcie *kompetencji dyskursywnej*, które obejmuje – zgodnie z zakresem podjętych rozważań - funkcjonowanie uczących się zarówno jako *samodzielnych jednostek* odpowiedzialnych za swoje zachowania komunikacyjne i świadomych konsekwencji nieprzestrzegania norm funkcjonowania w interakcji społecznej, jak i jako *członków danej wspólnoty społeczno-językowej*, których tożsamość, cele komunikacyjne, charakter relacji w interakcji i role społeczne są w pewien sposób przez nią zdeterminowane.

Zasadniczą cechą naszego postrzegania procesu kształtowania kompetencji dyskursywnej jest uwypuklenie jego dynamicznego i etapowego charakteru. Poprzez systematyczną obserwację różnych sytuacji komunikacyjnych w danym typie dyskursu, z jednej strony, oraz własną praktykę wybranych typów dyskursu, z drugiej strony, uczeń jest w stanie rozwijać indywidualną kompetencję dyskursywną oraz nabierać coraz to większej biegłości komunikacyjnej. Jednocześnie należy pamiętać, że każda interakcja powinna dawać uczniowi-aktorowi społecznemu możliwość realizacji indywidualnych celów komunikacyjnych, co próbowaliśmy zilustrować na rysunku 2.

## KOMPETENCJA DYSKURSYWNA



Rysunek 2: Praktyki dyskursywne – uczeń jako aktor społeczny realizujący konkretne cele komunikacyjne.

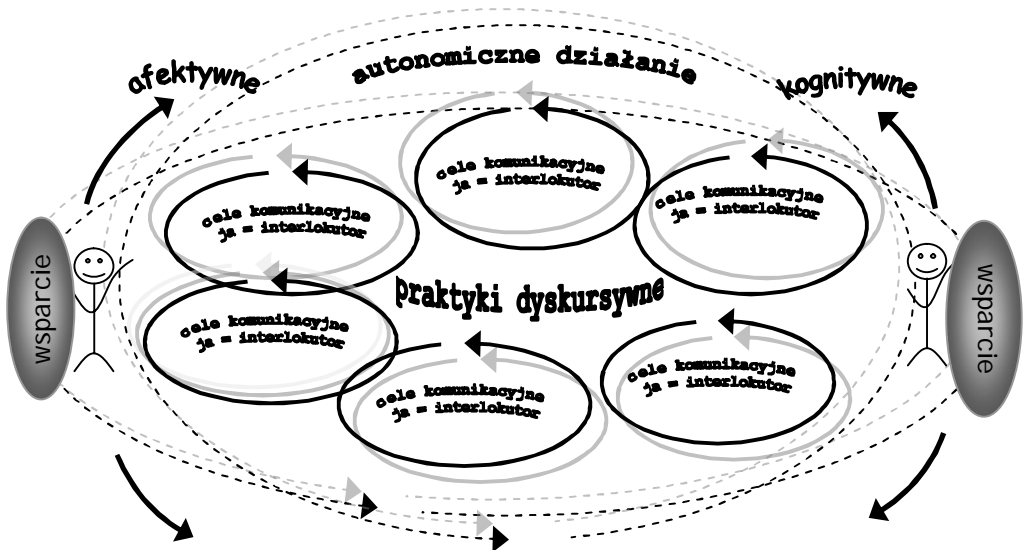
Brak bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem społeczno-kulturowym danego języka obcego nie musi zatem stanowić bariery nie do pokonania w rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej ucznia. Istnieje możliwość zastąpienia go świadomą praktyką w wybranych typach dyskursu. Oznacza to, że poprzez systematyczne eksponowanie uczących na realizację wybranych typów dyskursu oraz poprzez świadome i systematyczne uwraź-

liwanie ucznia na odnośne modele i konteksty, jesteśmy w stanie uzupełnić w znacznym stopniu braki w zakresie odniesień społeczno-kulturowych u osób rozwijających swą kompetencję komunikacyjną w ramach nauczania instytucjonalnego.

Organizując zajęcia zespołowe, należy zatem pamiętać, że umiejętności interakcyjne nie ograniczają się do kompetencji językowej, ale kształtują się również na poziomie *działań* będących wynikiem doświadczeń zdobywanych poprzez obserwację i praktykowanie różnych typów dyskursu.

## 5. Modele dyskursywne – ich rola i miejsce w klasie szkolnej

Samodzielność komunikacyjna stanowić może ważny aspekt rozwoju indywidualnej kompetencji dyskursywnej, a więc procesu dostosowywania istniejących norm społeczno-kulturowych do własnego stylu komunikacyjnego oraz kształcenia umiejętności kooperacji komunikacyjnej w konkretnej interakcji społecznej. Niemniej jednak, podstawowym warunkiem rozwoju osobistej kompetencji dyskursywnej jest osadzenie społeczne, a więc kontekst społeczno-sytuacyjny, który, z jednej strony, dostarcza nam pewnych modeli zachowań przyjętych jako właściwe przez członków danej wspólnoty, z drugiej strony, daje możliwość czynnego uczestnictwa w interakcjach społecznych, co umożliwi praktykowanie owych modeli we właściwy dla siebie sposób.



Rysunek 3: Tożsamość społeczna i cele komunikacyjne – proponowany model komunikacji szkolnej.

Brak bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem społeczno-kulturowym danego języka obcego, co ma miejsce w kontekście szkolnym, nie musi stanowić bariery nie do pokonania w rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej ucznia. W przypadku braku osadzenia społecznego, co ma często miejsce w nauczaniu języka obcego, w warunkach instytucjonalnych w Polsce, należałoby zastąpić je świadomą praktyką w wybranych typach dyskursu. Oznacza to, że poprzez systematyczne eksponowanie uczących na realizację wybranych typów dyskursu, oraz poprzez świadome i systematyczne uwrażliwianie ucznia na odnośne modele i konteksty, jesteśmy w stanie wypełnić w znacznym stopniu niedobory w zakresie odniesień społeczno-kulturowych u osób rozwijających swą kompetencję komunikacyjną w ramach nauczania instytucjonalnego (patrz rysunek 3).

W trakcie pięciu miesięcy pracy ze studentami, w ramach badań do pracy doktorskiej, nastawionej na uwrażliwienie studentów na modele dyskursów i ich osobiste praktykowanie, można było zaobserwować wyraźny wzrost autonomii uczących się, co świadczyć może o korzyściach wynikających z podejścia dyskursywnego w kontekście szkolnym, a więc instytucjonalnym i egzolingwalnym zarazem:

- 1) zdolność motywowania się do realizacji wyznaczonych celów oraz wytrwałość w dążeniu do ich realizacji pomimo napotkanych trudności i zniechęceń wynikających często z braku postępów w trakcie realizacji tychże celów:
  - podniesienie samodzielności i zaradności wynikającej w dużej mierze z poczucia braku pomocy zewnętrznej;
  - aktywizowanie uczniów, nawet tych, którzy uchodzą za biernych;
  - rozwijanie autentycznej postawy = wyrażanie siebie;
  - wspomaganie procesów memoryzacyjnych, ułatwiając zapamiętywanie informacji w kontekście;
  - wzrost motywacji do nauki;
- 2) zdolność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, umiejętność odczytywania intencji i emocji rozmówcy, umiejętność współpracy w trakcie definiowania celów przez interlokutorów, jak i w trakcie ich realizacji:
  - branie pod uwagę interlokutora;
  - większa autentyczność zachowań komunikacyjnych będąca wynikiem świadomości natychmiastowej reakcji odbiorcy;
  - kształtowanie postawy prospołecznej;
  - uwrażliwianie na odpowiedzialność i wartość osobistego wpływu na sytuację;
  - umiejętność dokonywania selekcji informacji i ich hierarchizacji według kryterium użyteczności sytuacyjnej.

Mając na uwadze bogactwo i różnorodność realizacji językowych oraz indywidualne sposoby funkcjonowania w interakcji, wydaje się słusznym twierdzić, iż zachowanie komunikacyjne jest ściśle zależne od indywidualnych doświadczeń komunikacyjnych, determinujących późniejsze zachowania i sposób interpretacji sytuacji komunikacyjnych przez jednostki.

## 5. Podsumowanie

Efektywność komunikacyjna ucznia i to, na ile odczuwa on swe obcojęzyczne wypowiedzi jako autentyczne, zależy w dużym stopniu od jego tożsamości komunikacyjnej, obejmującej także osobiste odniesienia i doświadczenia w zakresie realizacji społeczno-kulturowych modeli dyskursywnych, na których opiera się, w sposób mniej lub bardziej ścisły, wszelka komunikacja, w tym także codzienna. Działania dyskursywne stają się zatem kluczowym narzędziem w dostarczaniu wzorców zachowań społeczno-kulturowych oraz kształtowaniu modeli własnej tożsamości, tak osobistej, jak i społecznej.

Reasumując, podejście dyskursywne wydaje się być jednym ze skuteczniejszych metod kształtowania autonomiczności ucznia w procesie rozwoju osobistych kompetencji dyskursywnych w kontekście instytucjonalnym, bowiem właśnie przez praktyki dyskursywne uczeń tworzy i konstruuje obraz samego siebie. Stąd wydaje się słusznym twierdzić, iż rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej powinno być osadzone w *perspektywie dyskursywnej* zaadoptowanej dla potrzeb uczących się.

Jak dotąd jednak brak jest w powszechnej praktyce nauczania metod promujących „dydaktykę dyskursywną” ze względu, jak możemy przypuszczać, na brak szerokiej gamy ofert dotyczących nagrań video, mogących przecież stanowić doskonały materiał dydaktyczny. Nie należy jednak traktować tego czynnika jako elementu uniemożliwiającego podejście dyskursywne w procesie dydaktycznym. Choć metoda ta wymaga bez wątplenia większego zaangażowania ze strony nauczyciela z uwagi na konieczność wcześniejszego przygotowania odpowiednich materiałów autentycznych, wydaje się ona jednocześnie być efektywniejsza od tradycyjnego podejścia lingwistycznego.

## Bibliografia

- Bruner, J. S. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Mosorka, E. 2007. „Les pratiques discursives et le développement de la compétence individuelle de communication en situation de classe”. Nieopublikowana praca doktorska. UAM Poznań.
- Nowicka, A. 2002. „Sygnały dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie”. Nieopublikowana praca doktorska. UAM Poznań.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



*Agnieszka Nowicka*

*Instytut Lingwistyki Stosowanej  
UAM Poznań*

---

## UCZENIE DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH POPRCZEZ BEZPOŚREDNIĄ INSTRUKCJĘ

### STRESZCZENIE

The article focuses on teaching and learning conversational actions in English as a FL in direct instruction based on the guided discovery observation of discourse models such as transcribed video discussions and conversations. The aim of the task is to develop students' communicative awareness, which in turn allows them to find in discourse those communicative actions which suit their communicative style and contribute to the development of their personal communicative competence. Discourse observation tasks are accompanied by project tasks such as classroom role plays and discussions and interviews with a foreigner in which students are expected to produce the observed communicative actions. The paper is based on a case study of one student's performance in the selected two types of tasks, discourse observation tasks and an interview with a foreigner.

### 1. Wstęp

Celem referatu jest omówienie skuteczności uczenia działań komunikacyjnych poprzez instrukcję bezpośrednią. Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów lingwistyki stosowanej i trwało 2 lata. Niniejszy tekst opiera się na przykładowej analizie przypadku i koncentruje na porównaniu wyników jednej studentki w wybranych zadaniach. Wykonujący badanie jest także osobą uczącą. Poddane dyskusji są kryteria oceny efektywności rozwijania kompetencji komunikacyjnej w omawianych zadaniach. W obserwacji zadań posługuję się analizą konwersacyjną. Interakcje transkrybowane są przy użyciu programu *Transana* (Woods i Fassnacht 2007).

Zadanie studentów polegało na obserwacji modeli dyskursywnych, tj. konwersacji wraz z ich transkrypcją, oraz szczegółowym omawianiu razem z uczącym funkcji zaobserwowanych działań w określonym kontekście komunikacyjnym. Zadaniom obserwacji dyskursu towarzyszyły zadania komunikacyjne oraz zadania o charakterze projektowym, w których uczący się uczestniczyli w komunikacji pozaszkolnej w języku angielskim, a w obu typach zadań mieli oni wykorzystywać zaobserwowane strategie. Ten typ zadania ma służyć rozwijaniu świadomości komunikacyjnej, która pozwala na samodzielne wyszukiwanie odpowiednich dla siebie strategii w dyskursie, a więc docelowo ma służyć rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej studentów.

Głównym pytaniem badawczym jest, czy zauważone strategie stają się częścią świadomości komunikacyjnej osoby uczącej się oraz czy komunikując się w języku obcym tworzy ona działania podobne do zaobserwowanych. Na ile więc zaobserwowane działania przekładają się na umiejętności interakcyjne studentki?

- 1) Jakie działania komunikacyjne ucząca się zauważa w dyskursie i jak je rozumie?
- 2) Które z zauważonych działań stosuje w komunikacji i w jaki sposób? W stosowaniu jakich działań komunikacyjnych jest płynna?

## 2. Świadome uczenie się a kompetencja komunikacyjna

Uczenie się świadome charakteryzuje obecność strategii uczenia się, podczas gdy uczenie się nieświadome polega na nieselektywnym i pasywnym gromadzeniu informacji nt. współwystępowania cech oraz wydarzeń w danym otoczeniu. Uczenie się nieświadome definiuje się także jako uczenie się bez świadomości tego, czego się uczymy. Kiedy uczących się zachęca się, żeby odkryli zasady samodzielnie analizując przykłady w tekście, wtedy mówimy o uczeniu się indukcyjnym i bezpośrednim. Kiedy na przykład dzieci nabywają kompetencję w języku ojczystym, mówimy o uczeniu się indukcyjnym i nieświadomym. Istnieje bardzo niewiele dowodów z badań, które świadczyłyby o uczeniu się bez świadomości. Badania te zazwyczaj są niedoskonałe pod względem metodologicznym i teoretycznym (DeKeyser 2003: 317).

Zdaniem Ellisa (2004), świadoma wiedza jest wynikiem aktywności metajęzykowej. To, co dana osoba wie świadomie różni się od tego, do czego stosuje ową wiedzę. Należy także mieć na uwadze to, że istnieje różnica pomiędzy umiejętnością werbalizowania swojej wiedzy a samą wiedzą. Rzekome postępy danej osoby w obserwacji dyskursu mogą się wiązać ze wzrostem umiejętności w opisywaniu danych strategii i ich funkcji (2004: 228). Ellis definiuje świadomą wiedzę językową jako część pamięci deklaratywnej różniącą się od uczenia się, czyli sposobu, w jaki ta wiedza jest konstruowana oraz samego jej użycia. Ponadto teorie rozwijania umiejętności proponowane przez Andersona (1983, cyt. za Ellis 2004), zakładają, że wiedza dekla-

ratywna może rozwijać się w wiedzę proceduralną poprzez praktykę, jeśli przejdzie przez fazy uczenia się świadomego.

Przydatnym pojęciem łączącym świadomość i umiejętności wykorzystywane w konkretnych interakcjach jest *wrażliwość językowo-komunikacyjna*, a zwłaszcza ta jej część odpowiedzialna za obserwację regularności językowych i komunikacyjnych, a następnie ich kontrolowane użycie w dyskursie (Wilczyńska 2002: 333). Pojęcie to obok świadomości, wiedzy na temat działań komunikacyjnych zawiera także element wykonawczy, choć niekoniecznie obserwowalny jedynie na poziomie dyskursu.

Większość badań nauczania bezpośredniego dotyczy uczenia gramatyki języka obcego. Nadal jednak mało wiadomo jest na temat wpływu bezpośredniego nauczania pragmatyki języka obcego, kiedy obiektem uczenia się staje się dyskurs. Zgodnie z uwagami Schmidta (1990, 1993, za Kasper i Rose 2002: 261), sama ekspozycja na język nie jest wystarczająca, aby rozwinąć kompetencję komunikacyjną, ponieważ funkcje pragmatyczne oraz inne ważne czynniki kontekstowe nie są dość widoczne dla uczących się i mogą pozostać niezauważone przez długi czas, pomimo długotrwałego kontaktu z językiem. Poza tym Schmidt zauważa, że rozwój pragmatyki w pierwszym języku jest także wspomagany poprzez szereg zabiegów, podejmowanych przez opiekunów, żeby nauczyć dzieci praktyk komunikacyjnych. Tak więc, i w tym przypadku, uczenie się pragmatyki nie polega na samym wystawianiu się na oddziaływanie języka czy dyskursu. Dorosli z kolei otrzymują raczej mały oddźwięk i często brakuje im istotnych danych językowych, żeby rozwinąć biegłość pragmatyczną w języku obcym bez świadomego uczenia się. Osoby dorosłe uczące się języka mają jednak przewagę nad dziećmi w tym sensie, że opierają się na własnej, już istniejącej wiedzy pragmatycznej w języku ojczystym. Chociaż niejednokrotnie złożoność pragmatyczna i socjokulturowa pewnych kategorii i towarzyszących im form językowych może być dość duża i odbiegać od form istniejących w języku ojczystym (Kasper i Rose 2002: 21-22).

Badania Bardovi-Harlig (1999, 2001) wskazują, że osoby, które nie otrzymały bezpośredniej instrukcji i nie uczyły się pragmatyki świadomie różnią się znacząco od rodzimych użytkowników języka obcego jeśli chodzi o pragmatykę w komunikacji. Odnośnie hipotezy zauważania Schmidta (1990), istotne cechy danych językowych muszą być zauważane; ponadto uwagę należy nakierowywać na określone obiekty uczenia się, a nie ogólnie. Ponadto, żeby nauczyć się pragmatyki języka należy zwracać uwagę zarówno na językową formę wypowiedzi, jak i na istotne cechy społeczne i kontekstowe, z którymi są one związane. Oprócz tego, Schmidt rozróżnia *zauważanie* od *rozumienia*. Zauważenie to rejestracja pewnego wydarzenia, podczas gdy rozumienie polega na rozpoznaniu pewnej zasady ogólnej lub wzorca, czyli rozumienie odbywa się na głębszym poziomie abstrakcji i jest związane ze znaczeniem semantycznym, składniowym i komunikacyjnym.

Jeśli chodzi o kolejność uczenia się działań pragmatycznych, to zdaniem Kasper i Rose (2002: 132), podsumowujących wyniki ostatnich badań, uczący się polegają najpierw na używaniu wyrażen utartych i rutynowych i nieprzeanalizowanych, a dopiero potem tworzą bardziej przeanalizowane i twórcze działania. Tak więc, na podstawie jakości dyskursu osoby uczące się można stwierdzić, w jakim stopniu jej działania są już używane płynnie, jako część kompetencji interakcyjnej.

### 3. Zadania obserwacji dyskursu

Zadanie obserwacji dyskursu w pierwszym roku badań polegało na obserwacji modeli dyskursywnych, tj. konwersacji wraz z ich transkrypcjami, oraz szczegółowym omawianiu razem z uczącymi się funkcji zaobserwowanych działań w określonym kontekście komunikacyjnym. Zadania miały formę stopniowo coraz bardziej złożonej siatki obserwacyjnej, składającej się z możliwych funkcji wypowiedzi w dialogu. Początkowo obserwowane funkcje były ogólnego typu: jak rozmówcy reagują na opowiadaną historię, w jaki sposób opowiadający stara się zainteresować słuchacza, jakich środków językowych używa. Później stawały się one bardziej szczegółowe: jakie są typowe otwarcia rozmów i następujące po nich reakcje, jak rozmówcy zamykają interakcje, włączając w to tzw. ang. *preclosings* czyli „przedzamknięcia” rozmowy. Studenci mieli wynajdywać w dialogu przykłady oraz próbować precyzować pewne funkcje określonych działań konwersacyjnych. Następnie, spisane uwagi uczących się były omawiane w trakcie zajęć z nauczającym i dodatkowo komentowane pisemnie przez nauczającego.

W pierwszym roku obserwacji podlegały głównie rozmowy i typowe dla nieformalnych rozmów działania konwersacyjne typu:

- bierne i aktywne sygnały słuchania „uhm”, okrzyki „wow”, „woah”;
- działania oceniające i emfaza;
- działania naprawcze;
- pytanie rozłączne (ang. *question tags*);
- znaczniki dyskursywne (ang. *discourse markers*) „you know”, „anyway”, „well”, „right”, „OK”, „I see”, „I mean”, „actually”, „right”, „right”
- utarte lub idiomatyczne wyrażenia: „at the end of the day”, „kicks and bruises”;
- wyrażenia łagodzące lub upośredniające wypowiedź (ang. *hedges*) dla działań niepreferowanych typu: odmowa, odrzucenie zaproszenia, niezgadanie się, krytyka. „sort of”, „kind of”, w tym tzw. wyrażenia pozwalające unikać konkretnych sformułowań (ang. *vague language*) typu: „are you angry or something?”, w tym także modalność wypowiedzi czyli czasowniki modalne i tryby warunkowe;

- wyrażenia typu „something”, „anything like that”, „like that”, „whatever”, „sort of”;
- struktury konwersacyjne typu: elipsa („sounds strange”, „got it?”) lub przenoszenie tematu na początek wypowiedzi (*topic fronting*), używane w celu podkreślenia „to that man and his music, I dedicated my life”, „that guy there, he's just dropped the glass”; przenoszenie tematu na koniec wypowiedzi (*tails*), „that's not actually very good is it that wine”;
- zróżnicowanie stylistyczne: użycie wyrażen bardziej formalnych lub kolokwialnych i popularnego slangu w realizacji powyższych działań (Carter i McCarthy 1997).

Szczególny nacisk był położony na efekty interakcyjne działań, czyli jak są one rozumiane przez rozmówców w danej interakcji (tzw. intersubiektywność). Dlatego też analizowane były pary przyległe (np. wstęp do zaproszenia – reakcja słuchacza, zaproszenie – przyjęcie lub odrzucenie zaproszenia) a nawet dłuższe jednostki dialogowe. Ponadto uczący się ćwiczyli zaobserwowane działania w rozmowach, dyskusjach i interakcjach opartych na odgrywaniu ról. Interakcje te były także obserwowane przez innych uczących się oraz omawiane w trakcie zajęć.

### 3.1. Co utrudnia uczącym się obserwację i uczenie się działań konwersacyjnych?

Obserwacje pewnych działań utrudniają ich wielofunkcyjność, tzn. mogą one spełniać różne funkcje w zależności od kontekstu lub pełnić ich kilka równocześnie w danej interakcji. Na przykład „actually”, czyli „właściwie”, może być znacznikiem dyskursywnym (najbardziej typowa funkcja), a więc może sygnalizować kończenie lub rozpoczynanie, lub zmianę tematu, ale może też funkcjonować jako działanie łagodzące odmowę lub krytykę, bądź też jako modyfikator używany w trakcie tłumaczenia jakiś zagadnień.

Obserwacje sygnałów utrudniają także czynniki indywidualne, tj. poglądy dotyczące samych działań, często traktowanych przez uczących się jako nietypowy obiekt uczenia się: np. zbyt trywialne, żeby się ich uczyć. Postrzeganie działań jako banalnych i znanych sprawia, że niektórzy uczący się nie uczą się ich świadomie, a ich wiedza na temat interakcyjnych funkcji tego typu działań pozostaje niska i co oczywiste mało świadoma. Przez to, że działania te opierają się na raczej prostych środkach językowych, często semantycznie „pustych”, takich jak „well” lub „huh?”, używanych jako kolokwialny zamiennik zdania rozłącznego, niektórzy uczący się nastawiają się na ich akwizycję pośrednią, a bezpośrednią instrukcję traktują jako niepotrzebną.

Tworzone przez nawet zaawansowanych uczących się działania konwersacyjne często różnią się od tych spotykanych w języku docelowym. Inna

jest ich dystrybucja, częstotliwość oraz pragmatyczna odpowiedniość. Choć osoby dorosłe uczą się w odniesieniu do już posiadanej wiedzy społeczno-pragmatycznej (Kasper i Rose 2002: 132), może to zarówno ułatwiać, jak i utrudniać uczenie się, dlatego że strategie w danym dyskursie w języku ojczystym mogą różnić się od tych w języku docelowym. Niejednokrotnie pojawia się rozbieżność stylistyczna w poszczególnych dyskursach w różnych językach.

Specyfika uczenia się dyskursu języka obcego u dorosłych polega przede wszystkim na rozwijaniu płynności komunikacyjnej. Jednak w przypadku omawianym w artykule, liczy się także specyfika nauczanego gatunku mownego. Ponieważ na przykład nie wszyscy studenci umieją dyskutować w języku ojczystym, w nauczaniu nie chodzi jedynie o rozwijanie płynności w użyciu znanych już w tym języku strategii, ale niejednokrotnie o uczenie się pewnych nowych specyficznych dla danego typu dyskursu działań.

#### 4. Analiza obserwacji dyskursu

Osoba ucząca się, J zauważa znaczniki dyskursywne i inne działania komunikacyjne, ma jednak problem z bliższym określeniem ich funkcji w danym kontekście. J nie zauważa, na przykład, czy są one sygnałami mówiącego czy słuchacza. Poza tym, że wymienia pewne zauważone działania komunikacyjne, nie zawsze wiadomo, na ile rozumie znaczenie tych działań, ponieważ opis ich funkcji w danym kontekście komunikacyjnym bywa bardzo skąpy.

Na przykład J zauważa niektóre elipsy, oraz sygnały słuchacza „oh, oh is it, great” – określone jako wyrażenia emocjonalne. Ma problemy z zauważaniem niektórych elips, a czasami błędnie identyfikuje elipsy (np. „just take it back”. „she was a character”).

Przy obserwacji działań oceniających J posługuje się głównie wskazówkami treściowymi, tj. wypisuje najczęściej wszystkie wyrażenia z przymiotnikami, a z innych tego typu strategii, tzw. „pustych semantycznie”, ale znaczących w interakcji, zauważa „yeah”, „oh”. Oceny są dość łatwe do zauważenia, z uwagi na to, że często składają się z przymiotników i przysłówków. Trudniej jest jednak J określić sposób, rodzaj i miejsce ich użycia w interakcji.

W zadaniu obserwacji sygnałów w opowiadaniach na temat osoby, którą się zna, zauważa znaczniki dyskursywne (pojawiają się one jako działania osoby opowiadającej historię). Kategoryzuje działania oceniające słuchacza jako wyrażające rozumienie w rozmowie: „that sounds like an awesome time”, „neither have I”, „tell me about it Man”. Tak więc dłuższy komentarz J dotyczy jedynie ocen słuchacza w rozmowie, czyli działań w drugiej części pary przyległej.

Jeśli chodzi o kończenie rozmowy, J na przykład odnotowuje umawianie się na spotkanie jako częstą formę kończenia rozmowy i zauważa

sygnały kończące rozmowę definitywnie typu „bye” czy „see you”, ale nie zauważa tzw. przed-zakończeń (ang. *preclosings*).

Podsumowując, obserwacje J najczęściej dotyczą pojedynczych działań bez specjalnego zwracania uwagi na kontekst dialogowy lub zatrzymują się w obrębie jednej pary przyległej, czyli w obrębie działania inicjującego (pierwsza część pary przyległej) typu pytanie, pozdrowienia oraz reakcja, taka jak na przykład odpowiedź na pozdrowienie (druga część pary przyległej).

## 5. Zadanie interakcyjne

W pierwszym roku trening interakcyjny polegał na rozwijaniu umiejętności prowadzenia rozmowy i wywiadu konwersacyjnego z obcokrajowcem. Należy zaznaczyć, że z założenia wywiad nie stał się typową rozmową, ponieważ w mniejszym lub większym stopniu uczestnicy wykazywali także orientację na zadanie i dyskurs instytucjonalny jednocześnie, czyli wywiad i związane z nim role.

J wydaje się przechodzić od zauważania do głębszego rozumienia działań. Jednak pojawiają się opory kulturowe w stosowaniu pewnych strategii. Postrzega je bowiem (są to dane z wywiadu z J), jako działania nie będące jeszcze częścią jej repertuaru, tzn. takie, które stara się stosować świadomie, ale nie czuje się w nich swobodnie. Wykazuje przy tym nastawienie na akwizycję, a świadome użycie tego typu działań uważa początkowo za niezręczne czy też sztuczne.

W pierwszym wywiadzie J z D, po pierwszym roku treningu, rozmowa koncentruje się na faktach oraz na opowiadaniu historii przez D. J tak ustawia interakcję, żeby nie istniała potrzeba głębszego negocjowania znaczeń. Stosuje ona najwięcej sygnałów w drugiej części pary przyległej, w reakcji na działania D. Użycie tych działań jest nierówne, czasami różne ich kombinacje są używane odpowiednio, a innym razem nie. Wzrasta swoboda ich użycia w miarę rozwoju interakcji, co może świadczyć o uczeniu się w interakcji. Co za tym idzie, w toku wywiadu, J rozbudowuje także wymiany interakcyjne, mniej zamyka tematy, bardziej je negocjuje.

Jeśli chodzi o działania w drugiej części pary przyległej, J stosuje reformułowanie i sygnały słuchacza. Są one dość zróżnicowane, lecz nie zawsze używa ich ona swobodnie. Sporadycznie J używa niemieckich sygnałów słuchania np. „nuh yuh”.

Frag. 1 [ *mhm, oh really* ]

- 1 D: eh::m there is two sorts of systems who: (.)  
who're going through th-
- 2 those years
- 3 J: mhm
- 4 D: uh::m eh the first one is eh::m (.) if a (.) two  
sets of school
- 5 (.)

- 6 J: mhm  
 7 D: one the (.) °the° the first ehm a (.) the primary school (.) up until  
 8 the age of eh:: (.) eleven  
 9 (..)  
 10 J: ((kiwa głową))  
 → 11 D: up un- and and after that (.) the secondary school (..) ehm going to the  
 12 age of sixteen (.) and the the other system is is ehm (..) there are three  
 13 sets of schools  
 14 J: oh:↑ (..) [really↑]  
 15 D: [(so you see) ]  
 16 D: yeah (.) ehm (.) you start (of with) (.) you're (xxx) to nine

Często sygnały są używane w sposób nieodpowiedni, tak jak np. we frag. 1: „oh (..) really” użyte jest interakcyjnie w złym miejscu z nienaturalną pauzą po „oh”. Działanie to nie jest też dobrze skoordynowane z odpowiedzią D, ponieważ wypowiedzi D i J się nakładają. Pauza przed „really” jest zbyt długa i D interpretuje ją jako możliwe miejsce zmiany rozmówcy. Świadczą o tym nakładające się wypowiedzi w wersach 14 i 15. Dobrze użyty jest uniwersalny sygnał „mhm” linia 3 i 6 w reakcji na historię opowiadaną przez D oraz „uhu” w innym fragmencie:

- Frag. 2 [oh really]
- 1 D: than (xxx) can be the: (.) if eh: (.) when you (.) if you go to a (.)  
 2 big school (.) with [lots of]  
 → 3 J: [mhm:]  
 4 D: kids in there (.) it can be (.) quite (.) quite scary for for the kids  
 5 (out xxx)  
 → 6 J: oh really↓  
 7 D: yeah yeah [yeah]  
 → 8 J: [I guess] (.) that's true  
 9 (.)  
 → 10 J: AND EH:: at the end of (.) secondary school there're  
 11 D: °mhm°  
 12 J: some exams (.) could you::↑ [tell us something]

We fragmencie 2, wers 6, można zaobserwować nieodpowiednie użycie „oh really” zamiast np. sygnału „right”. Następnie J kończy temat, wers 8, używając utartego wyrażenia „I guess it's true”, nie rozwija poprzedniego tematu i inicjuje nowy. W pierwszej części interakcji tak zazwyczaj wygląda wymiana dialogowa. J stosuje sygnał „oh” bez następujących po nim „sformułowań” (ang. *formulations*), co powoduje zamykanie tematu.

Frag. 3/11 [*it's fine really*]

- 1 D: (but in my primary) you didn't have to wear a uniform
- 2 J: mhm
- 3 D: °which is° which is (not xxxxx bad)
- 4 J: it's fine really
- 5 D: yeah
- 6 J: a:::nd eh::m (.) where there are (.) in your schools on (.) eh: forms
- 7 of pu:nishment

We fragmencie 3, J używa nieodpowiedniego sygnału: „it's fine really”, tzn. w odpowiedzi na historię opowiadaną przez D używa sygnału oceniającego, ale nieodpowiedniego, zamiast np. „that's great”. Przez to także D nie wie do końca, jak zareagować i temat się ponownie zamyka, także dlatego, że J inicjuje już nowy. D domyśla się znaczenia tego sygnału, ale prawdopodobnie ponieważ rozmawia z J po raz pierwszy, nie zna jej stylu komunikacyjnego na tyle, żeby się domyśleć znaczenia jej reakcji.

Frag. 4/12 [*oh no OK, yes not OK*]

- 1 D: when I first started school=
- 2 J: =oah
- 3 D: the first year (..) ehm (..) they they (were hav-
- 4 ing) this thing called the slipper
- 5 J: oh:::=
- 6 D:(so that) they they hit children with the
- 7 J: [oh no:::]
- 8 D: [with the (shoe)]

Jednak pojawiają się także odpowiednio użyte sygnały typu „oh no:”, użyte emfaticznie w reakcji na opowieść D o stosowaniu kar cielesnych w szkołach we frag. 4, wers 7. Można też zaobserwować dobrze użyte „oh really” w różnych miejscach w dalszej części dialogu. Świadczy to o uczeniu się w interakcji, a przynajmniej pokazuje płynniejsze użycie sygnału w miarę jak interakcja się rozwija. Szczególnie we frag. 5 używa także rozwinięć po „oh”, dodając własne komentarze do historii opowiadaną przez D. Ogólnie jednak J nadużywa sygnału „oh”.

Frag. 5 [*yes*]

- 1 J: [(on)] or
- 2 D: [there's a] (GCSE)
- 3 J: oh
- 4 D: it's eh (..) (xxxx) genera::l (.) certificate (..) o::f secondary
- 5 education
- 6 J: ye:s
- 7 D: and the: the yh (.) did you ehm (.) is it (.) (xxxx) is a big one

8 J: mhm=  
 9 D: =so ehm (.) did you (.) (nine subjects) I think  
 10 (eight or nine subjects)  
 J: mhm

Frag. 6 [yes aktywne i reformulowanie]

→ 1 J: yes  
 2 D: you're below below [below below the]  
 → 3 J: [(xxxxx)]or the retake  
 4 D: yeah yeah or m:y for GCSEs you- (.) you don't you  
 5 don't (generally) retake them  
 6 (.)

We fragmencie 5, wers 6, J używa aktywnego sygnału słuchania „yes”, ale bez dalszej aktywności, czyli rozpoczęcia wypowiedzi. Świadczyć to może też o problemach J z zabraniami głosu. Jednak w dalszej części dialogu, we fragmencie 6, wers 1, używa „yes” i zabiera głos oraz dodaje reformulowanie, w linii 3, które uwidacznia jej rozumienie i pomaga w interakcji, dlatego że D i J mogą w tym momencie zastosować działanie naprawcze, negocjować znaczenie i lepiej się zrozumieć.

Ogólnie jednak widoczny jest w dialogu efekt ucinania tematów i trudności z płynnym ich negocjowaniem, przez co stopień intersubiektywności, wzajemnego zrozumienia wydaje się być dość niski. W późniejszej części interakcji, w drugiej części pary przyległej pojawiają się interaktywne dopowiedzenia i lepsze jest użycie sygnałów dialogowych. Ogólnie w działaniach w pierwszej części pary przyległej brakuje sygnałów sterujących dialogiem czy znaczników dyskursywnych, potęguje to efekt bezpośredniości czy dosłowności wypowiedzi.

We fragmencie 7, J proponuje temat w sposób interakcyjny używając sformułowania „and maybe” w pierwszej części pary przyległej. Używa ona też znacznika dyskursywnego „for example”. J także dobrze wykorzystuje interakcyjny łącznik w formie pytania rozłącznego w jego najprostszej wersji, „isn't it”. Ogólnie jednak jej wypowiedzi nie są zbyt rozbudowane:

Frag. 7/18 [reformulowanie]

1 D: uh it depends on the: [actually]]  
 → 2 J: [really]  
 3 D: university yeah that's right xxxx xxxx  
 → 4 J: I thought that is:: all::  
 5 D: no: [no:]  
 6 J: [the]  
 7 D: I think a lot of them  
 8 J: the same

J niekiedy rozbudowuje pierwszą część pary przyległej poprzez działania naprawcze, mające na celu negocjowanie rozumienia. Tak więc, we fragmencie 7 mówi „really”, wers 2, a następnie, wers 4, negocjuje dalej

„I thought it was all”. Reformuluje ona więc wypowiedź partnera, uwidaczniając swoje rozumienie jego wypowiedzi. Inicjuje to działanie naprawcze w pierwszej części pary przyległej w wypowiedzi D. W tym fragmencie dialogu można zaobserwować, że wzajemne zrozumienie jest bardziej negocjowane.

## 6. Podsumowanie

Udział J w wywiadzie jest raczej bierny i większość zaobserwowanych działań tworzy ona w drugiej części pary przyległej. J głównie słucha biernie opowiadanej historii D. Można więc zauważyć postęp w zakresie używania biernych sygnałów słuchania.

Nowe tematy zawsze rozpoczynają się w pierwszej części pary przyległej, jednak działania J w tej części pary nie są zbyt rozbudowane, np. brak jest kontynuacji, zakończenia i rozpoczęcie nowego tematu w jednej wypowiedzi, co jest bardziej złożonym działaniem argumentacyjnym i mediacyjnym (tzn. charakterystycznym dla osoby moderującej dyskusje), ale i pojawiającym się w rozmowie.

J lepiej sobie radzi z sygnałami w drugiej części pary przyległej, gdzie ich brak byłby bardziej znaczący niż w pierwszej części pary, ponieważ prawdopodobnie wywołałby szybciej reakcję słuchacza (ang. *significant absence*) i szybciej stałby się problemem w rozmowie. W pierwszej części pary przyległej, szczególnie w formacie stworzonym początkowo przez J, pierwsza część pary, typu zamykanie i otwieranie tematu, prośenie rozmówcę o opowiedzenie historii jest dla osoby przeprowadzającej wywiad stosunkowo łatwym działaniem.

Ogólnie J używa umiejętniej sygnałów w miarę rozwoju interakcji. Mniej tematów jest zamykanych, a więcej negocjowanych, intersubiektywność staje się głębsza. Po pierwszym roku treningu interakcyjnego, J używa jeszcze dość ograniczonego repertuaru środków interakcyjnych, ich użycie nie jest jeszcze płynne, a kompetencja w danym zakresie najwyższa.

Widać rozbieżność pomiędzy ilością zaobserwowanych działań a ich stosowaniem w dyskursie. Jednak najbardziej zauważane przez J działania słuchacza w formie pojedynczych sygnałów pokrywają się z repertuarem i użyciem stosowanych działań. Tak więc najłatwiej jest J zauważyć pojedyncze działania w kontekście dialogowym. Te działania, które udaje jej się najlepiej opisać, są przez nią także najlepiej rozumiane. Nadal jednak ma ona problemy z ich odpowiednim użyciem w rozmowie. Tak więc świadomość (czyli rozumienie pewnych aspektów dyskursu) rozwinięta na drodze obserwacji modeli dyskursywnych w kontekście klasowym jest warunkiem poprzedzającym ich odpowiednie użycie, ale nie gwarantuje, że osoba ucząca się odpowiednio ich użyje w interakcji. Potrzebne bowiem do tego jest dal-

sze świadome, a więc nastawione na uczenie się, uczestniczenie w interakcjach w języku obcym.

### Bibliografia

- Anderson, J. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. „Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics”. *Language Learning* 49. 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. „Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics”, w: Kasper, G. i Rose, K. R. (red.). 2001. 13-32.
- Carter R. i McCarthy, M. 1997. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser R. 2003. „Implicit and explicit learning”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. 331-348.
- Doughty C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis R. 2004. „The definition and measurement of L2 explicit knowledge”. *Language Learning* 54. 227–275.
- Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (red.). 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. i Rose, K. R. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Schmidt, R. 1993. „Consciousness, learning and interlanguage pragmatics”, w: Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (red.). 1993. 21-42.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Woods, D. i Fassnacht, C. 2007. Transana v2.20 <http://www.transana.org>. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Wilczyńska W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

# Część III

AUTONOMIA  
W BADANIACH EMPIRYCZNYCH



*Mirostaw Pawlak*

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz*

*Instytut Neofilologii, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Koninie*

---

## AUTONOMIA W NAUCE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W LICEUM – DIAGNOZA, ANALIZA, WNIOSKI

### STRESZCZENIE

In recent years developing learner autonomy has become one of the most important goals of language education and the ability to take responsibility for one's own learning is currently viewed as prerequisite for attaining success in acquiring a foreign language. Such an approach is evident in curricula, where fostering learner independence is listed as one of the main objectives of the school, as well as in many coursebooks, which tend to include numerous elements aiming to promote learner autonomy. Equally important is the fact that the last two years have witnessed the publication of Polish versions of the *European Language Portfolio*, a document which encourages self-assessment, stimulates reflection and encourages a more autonomous approach to learning.

Given the importance attached to learner autonomy, it is warranted to gauge the degree to which students in different types of schools manifest their independence, investigate the potential problems in this area and offer viable pedagogical recommendations. The present paper presents the findings of a research project which aimed to achieve these goals with respect to Polish learners of English in senior high schools. The data were collected by means of a questionnaire distributed among 206 students and subjected to a combination of quantitative and qualitative analysis. It turned out that even the modest goal of reactive autonomy is quite difficult to achieve since many learners are reluctant to assume greater responsibility for their learning. Such findings provide a basis for a discussion of the factors which might account for such a situation as well as the steps that can be taken to promote autonomy among Polish high school students.

## 1. Wprowadzenie

Mimo że upłynęło już prawie trzydzieści lat od publikacji niezwykle ważnego raportu z Projektu Języków Nowożytnych Rady Europy, w którym Holec (1981: 3) zdefiniował autonomię jako zdolność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, pojęcie to nadal pozostaje w sferze zainteresowania teoretyków, badaczy i metodyków i podlega daleko idącym modyfikacjom. Jak pisze Benson (2007) w jednym z najbardziej aktualnych podsumowań stanu badań nad autonomią w dydaktyce języków obcych, liczba publikacji dotyczących tej problematyki od roku 2000 znacznie przekroczyła tę z poprzednich 25 lat, zarówno jeśli chodzi o monografie, podręczniki i poradniki dla nauczycieli czy rozdziały w pracach zbiorowych. Podkreśla także, że w najnowszej literaturze da się zauważyć odejście od bezkrytycznego nawoływania do promowania postaw i zachowań autonomicznych na rzecz podkreślania wielowymiarowości i złożoności autonomii, uwzględniania czynników indywidualnych i kontekstualnych oraz poszukiwania sposobów uczynienia z niej integralnego elementu kształcenia językowego.

Biorąc to wszystko pod uwagę, trudno się dziwić, że rozwijanie autonomii stało się w ostatnich latach jednym z najważniejszych celów dydaktyki języków obcych, a umiejętność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę jest obecnie uważana za jeden z podstawowych warunków osiągnięcia sukcesu. Jest to bardzo dobrze widoczne w programach nauczania, gdzie rozwijanie samodzielności w procesie przyswajania języka jest wymieniane jako jedno z głównych zadań szkoły oraz w większości nowoczesnych podręczników, które zawierają liczne elementy mające na celu stymulowanie postaw i zachowań autonomicznych, choćby pod postacią treningu strategicznego. Niebagatelne znaczenie ma również fakt, że na przestrzeni ostatnich kilku lat pojawiły się polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego* dla różnych grup wiekowych, dokumentu, którego jednym z głównych celów jest wdrażanie uczących się do samooceny, stymulowanie refleksji nad procesem przyswajania języka oraz zachęcanie uczniów do przejęcia odpowiedzialności za planowanie, przebieg i efekty nauki.

Skoro autonomia ucznia jest tak ważnym elementem kształcenia językowego, w pełni uzasadnione wydaje się być podejmowanie wysiłków na rzecz oceny stopnia samodzielności uczących się na różnych poziomach kształcenia, przeprowadzanie analizy przyczyn osiągnięć i niedoskonałości w tym zakresie, jak również proponowanie bardziej optymalnych rozwiązań na przyszłość. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania o charakterze ankietowym, które miało na celu osiągnięcie tak właśnie sprecyzowanych celów w odniesieniu do nauki języka angielskiego w liceum. Na początku zostaną krótko omówione współczesne poglądy na istotę autonomii w dydaktyce języków obcych, które będą stanowić ważny punkt odniesienia dla rozważań zawartych w części empirycznej. Kolejne sekcje poświęcone będą charakterystyce uczestników badania, wykorzystanych narzędzi oraz sposo-

bów analizy zebranych danych, a w końcu prezentacji i interpretacji jego wyników. Wyniki te będą stanowić impuls do rozważań dotyczących przyczyn stosunkowo niewielkiej samodzielności respondentów oraz możliwości bardziej skutecznego promowania autonomii w szkołach ponadgimnazjalnych.

## 2. Współczesne poglądy na istotę autonomii

Choć w ostatnich latach podjęto wiele prób zdefiniowania pojęcia autonomii, większość z nich odwołuje się w większych lub mniejszym stopniu do wspomnianej powyżej definicji, którą zaproponował Holec (1981). Niezależnie bowiem od tego, czy mowa jest w nich o „zdolności”, „umiejętności”, „odpowiedzialności”, „kontroli” czy „ukierunkowywaniu”, wspólnym elementem tych definicji jest fakt, że autonomia jest postrzegana przede wszystkim jako pewien atrybut osoby uczącej się, a nie sytuacji, w której odbywa się nauka, tak jak by tego chciał Dickinson (1987). Oznacza to, że choć stworzenie warunków, w których uczeń może sam decydować o tym, czego, kiedy i jak się uczyć jest ważne, nie jest ono równoznaczne z tym, że zechce on przejąć kontrolę nad procesem przyswajania języka (por. Little 1996; Benson 2001, 2007).

Jeśli przyjąć założenie, że wykazywanie postaw i zachowań autonomicznych jest przede wszystkim uzależnione od chęci, predyspozycji i umiejętności uczniów, kluczowym zadaniem jest wyjaśnienie sposobu działania mechanizmów, które są odpowiedzialne za występowanie różnic indywidualnych w tym zakresie. To właśnie stąd wynika rosnące zainteresowanie psychologicznym wymiarem autonomii, a co za tym idzie, położenie nacisku na kontrolę nad czynnikami kognitywnymi, które warunkują efektywną organizacją procesu uczenia się. Little (1991) na przykład kwestionuje zasadność definiowania autonomii jedynie przez pryzmat skutecznego kontrolowania różnych komponentów procesu uczenia się i podkreśla znaczenie czynników psychologicznych, które leżą u podstaw zdolności do bezstronności, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji oraz niezależnego działania. Proponuje też definicję, która uwzględnia zarówno zewnętrzne przejawy autonomii jak i czynniki psychologiczne, które warunkują podejmowanie samodzielnych działań. Tak więc, w jego rozumieniu, „Autonomia w nauce języka obcego jest uzależniona od stopnia, w jakim uczący się rozwijał zdolność do bezstronności, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji oraz samodzielnego działania jak również umiejętność wykazywania tego typu zachowań; (...) autonomiczni uczniowie przejmują odpowiedzialność za określanie celów, przedmiotu, rytmu i sposobów swojej nauki, monitorowanie czynionych przez siebie postępów oraz ocenę rezultatów procesu uczenia się (...)” (tłumaczenie autora) (Little 2000: 69).

Położenie nacisku na psychologiczny wymiar autonomii w kształceniu językowym było impulsem do podjęcia wysiłków zmierzających do identyfikacji jej głównych komponentów. Trudności w realizacji tego celu doprowadziły specjalistów do przekonania, że (1) *istnieją różne poziomy autonomii* (Nunan 1997) i (2) *autonomia może przybierać różne formy w zależności od wieku, stopnia zaawansowania, indywidualnych potrzeb uczących się czy też specyfiki danego kontekstu edukacyjnego* (Little 1991) (por. Benson 2007). I tak na przykład Nunan (1997) określa pięć poziomów działań uczniowskich, tj. *świadomość, zaangażowanie, interwencja, kreowanie oraz przekraczanie granic*, twierdząc przy tym, że taka właśnie powinna być w podręcznikach kolejność ćwiczeń i zadań służących rozwojowi ucznia. Littlewood (1997) natomiast pisze o trzech poziomach autonomii w odniesieniu do *przyswajania języka*, tj. zdolności do samodzielnego używania go dla osiągania istotnych celów komunikacyjnych w autentycznych, nowych sytuacjach, *podejścia do nauki*, tj. umiejętności przejęcia odpowiedzialności za naukę i stosowania odpowiednio dobranych strategii uczenia się oraz *osobistego rozwoju*, tj. stawania się bardziej autonomicznym w codziennym życiu. Wprowadza też ważne rozróżnienie pomiędzy *autonomią proaktywną*, w której kluczową rolę odgrywa indywidualność uczących się i ich aktywny udział w określaniu kierunków nauki, i *autonomią reaktywną*, gdzie uczący się nie mają wpływu na określenie celów nauki, ale sami decydują o tym, w jaki sposób je osiągnąć (Littlewood 1999). Wyraźnie zarysowane etapy w rozwijaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym można też odnaleźć w trzyczęściowych modelach zaproponowanych przez Macaro (1997), który pisze o autonomii w odniesieniu do *kompetencji językowej, umiejętności nauki języka i umiejętności dokonywania wyborów i podejmowania działań*, oraz Scharle i Schabó (2000), według których rozwijanie autonomii winno się odbywać przez *podnoszenie świadomości, zmianę postaw i przekazywanie ról*. I w końcu Benson (2001) utożsamia autonomię z różnymi poziomami kontroli nad procesami uczenia się i nauczania, uwzględniając takie elementy jak *kierowanie procesem nauki, procesy kognitywne i przedmiot nauki*.

Wszystko to pokazuje, że autonomia jest pojęciem niezwykle złożonym, które trzeba rozpatrywać na wielu płaszczyznach, uczący się mogą być w różnym stopniu przygotowani do przejęcia odpowiedzialności za naukę, a rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych to długotrwały i żmudny proces, który musi uwzględniać czynniki indywidualne, ograniczenia kontekstualne i specyfiką kulturową. Trzeba na przykład zdawać sobie sprawę, że autonomia może być traktowana jako *własność jednostki*, gdy chodzi o samodzielną naukę poza szkołą lub *atrybut grupy*, kiedy następuje przewartościowanie ról, jakie wypełniają nauczyciele i uczniowie w klasie szkolnej bądź też ci drudzy muszą ze sobą harmonijnie współpracować w celu wykonania określonego zadania. Jak widać, o autonomii można mówić nie tylko wtedy, gdy ktoś sam próbuje nauczyć się języka korzystając z centrum samodzielnej nauki (*self-access center*), wykorzystując technologię komputerową i informacyjną, czy sięgając po materiały do samodzielnej nauki, ale także

w trakcie lekcji, kiedy uczniowie przygotowują w grupach zadanie projektowe, dokonują wyboru tekstów czy negocjują z nauczycielem rodzaj pracy domowej. Warto także zwrócić uwagę na to, że rozwijanie autonomii można postrzegać jako sposób na zwiększenie efektywności nauki języka (*autonomia dla nauki języka*) albo jako cel sam w sobie, gdzie nauka ma skutkować większą samodzielnością w różnych sferach życia (*nauka języka dla autonomii*) (Benson i Voller 1997a; Benson 2001, 2007).

Ponieważ autonomia to nie tylko ściśle sprecyzowany zespół umiejętności i zachowań uczących się w klasie szkolnej i poza nią, ale przede wszystkim pewien stan psychologiczny, na który składa się szereg czynników kognitywnych pozostających poza kontrolą nauczyciela, nie da się jej nauczyć w taki sam sposób jak podsystemów i sprawności języka. W związku z tym, można jedynie podejmować działania mające na celu zachęcenie uczniów do przejęcia odpowiedzialności za przyswajanie języka, pamiętając o tym, że muszą one uwzględniać ich wiek, poziom zaawansowania, style poznawcze, osobowość i wcześniejsze doświadczenia jak również sytuację, w której odbywa się nauka i szerszy kontekst kulturowy (Benson i Voller 1997a; Benson 2001, 2007). Dlatego też techniki służące rozwijaniu autonomii wśród osób dorosłych będą się różnić od tych stosowanych w pracy z dziećmi, w przypadku uczniów początkujących konieczne będzie odwoływanie się do języka ojczystego, a mała liczba lekcji spowoduje, że promowanie samodzielności będzie musiało się w dużej mierze opierać na samodzielnej pracy uczniów. Co więcej, sposoby stymulowania działań autonomicznych będą uzależnione od specyfiki kulturowej i dostępności pomocy dydaktycznych. Trzeba również zdawać sobie sprawę z faktu, że w większości przypadków rozwijanie autonomii napotka wiele trudności wynikających z niechęci samych nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz ograniczeń natury instytucjonalnej (programy nauczania, wymagania egzaminacyjne, polityka edukacyjna itp.) (Komorowska 2003; Pawlak 2004a; Pawlak i in. 2006).

W końcu, nawet w najbardziej sprzyjających okolicznościach trudno oczekiwać, że wysiłki nauczycieli sprawią, że uczniowie staną się w pełni autonomiczni, a to dlatego, że wysoki poziom zaawansowania wcale nie musi iść w parze z osiągnięciem tych najwyższych poziomów autonomii w wymienionych powyżej modelach teoretycznych. Taki stan rzeczy wynika przede wszystkim ze specyfiki większości instytucji edukacyjnych, niewystarczającej motywacji uczących się czy braku przygotowania do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę pod względem kognitywnym, emocjonalnym i społecznym. Poza tym, jak twierdzi Kumaravadivelu (2003), gotowość do podejmowania działań autonomicznych i ich charakter zależą w dużej mierze od językowych i komunikacyjnych wymogów zadania, co oznacza, że niezależnie od poziomu zaawansowania, uczący się będą w różnych sytuacjach wykazywać różne poziomy autonomizacji. Uwzględniając tego typu czynniki i ograniczenia, spora grupa specjalistów (np. Dickinson 1993; Wil-

czyńska 1999), woli mówić o tzw. *półautonomii* (ang. *semi-autonomy*) jako o fazie, w której uczący się podejmują działania przygotowujące ich do pełnej samodzielności na kolejnych etapach kształcenia i w dorosłym życiu. W ten sposób przyznają oni, że w wielu sytuacjach autonomia reaktywna będzie o wiele bardziej realistycznym celem niż autonomia proaktywna, co jest z pewnością słusznym założeniem w przypadku polskiego kontekstu edukacyjnego (por. Pawlak i in. 2006).

### 3. Charakterystyka projektu badawczego

Projekt badawczy, którego wyniki zostaną zaprezentowane w kolejnej części artykułu miał na celu: (1) określenie stopnia samodzielności uczniów liceum w odniesieniu do nauki języka angielskiego, (2) identyfikację czynników warunkujących istnienie różnic w tym zakresie oraz (3) ocenę jakości i możliwych efektów działań podejmowanych przez uczniów. Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2007 roku w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Turku. Wzięło w nim udział 206 uczniów tej szkoły, 130 kobiet i 76 mężczyzn, z których 147 uczęszczało do klas I a 59 do klas II o różnych profilach. Dla 181 uczestników (87,86%), czyli zdecydowanej większości, nauka języka angielskiego była kontynuacją zajęć w gimnazjum i odbywała się w wymiarze trzech lub czterech godzin w tygodniu. Jedynie dla 25 respondentów (12,14%) język ten nie był językiem wiodącym i uczyli się go od podstaw w wymiarze 2 lekcji tygodniowo. Średnia długość nauki języka angielskiego wynosiła 3,5 roku, przy czym dało się zaobserwować spore zróżnicowanie, o czym świadczy różnica aż 10 lat między osobą z najkrótszym (1 rok) i najdłuższym (11 lat) doświadczeniem w tym zakresie. Uwzględniając wszystkie te różnice, trudno jest jednoznacznie określić poziom zaawansowania respondentów, ale można przyjąć, że zdecydowana większość z nich była na poziomie A1 i A2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Dane zostały zebrane przy pomocy ankiety opracowanej na podstawie zestawień cech i zachowań uczniów autonomicznych często cytowanych w literaturze przedmiotu (Boud 1988a; Legutke i Thomas 1991; Michońska-Stadnik 1996; Breen i Mann 1997 itp.) oraz już istniejących instrumentów tego typu (Pawlak 2004a; Skrzypek 2004; Bartczak i in. 2006). Trzon kwestionariusza stanowiło 20 stwierdzeń określających zachowania o charakterze autonomicznym, w których została wykorzystana zmodyfikowana skala Likerta. Zadaniem uczniów było określenie, w skali od 1 do 5, w jakim stopniu dane stwierdzenie odnosi się do podejmowanych przez nich działań, gdzie 1 oznaczało, że dane stwierdzenie w ogóle ich nie dotyczy, a 5, że doskonale ich opisuje. Stwierdzenia te dotyczyły między innymi umiejętności oceny własnych postępów, zdolności wyznaczania celów nauki, określania sposobów ich osiągania i dokonywania wyboru materiałów, gotowości do samodzielnego rozwiązywania napotykanym problemów, chęci używania

języka angielskiego podczas lekcji i poza szkołą, wiary we własne umiejętności czy też zainteresowania kulturą (pełna lista stwierdzeń została zamieszczona w Tabeli 1 poniżej). Z uwagi na fakt, że odpowiedzi udzielane w tego typu stwierdzeniach mogą być często dosyć przypadkowe i wcale nie muszą odzwierciedlać rzeczywistych postaw i zachowań respondentów, w ankiecie zamieszczono również pytania otwarte, które miały na celu weryfikację zebranych danych ilościowych oraz uzyskanie nieco bardziej szczegółowych informacji na temat działań podejmowanych przez uczniów. Zostali oni poproszeni o uzasadnienie, dlaczego lubią lub nie lubią się uczyć języka angielskiego, podanie form pozaszkolnego kontaktu z językiem, identyfikację swoich mocnych i słabych stron oraz określenie celu, jaki chcieliby osiągnąć do końca roku szkolnego. Mieli również za zadanie wskazanie różnic pomiędzy nauką języków obcych i innych przedmiotów szkolnych, sprecyzowanie swoich oczekiwań wobec nauczyciela, scharakteryzowanie samodzielnej nauki w domu i opisanie ulubionego sposobu nauki w odniesieniu do różnych podsystemów i sprawności. Ankieta zawierała też pytania dotyczące klasy, tygodniowej liczby godzin języka angielskiego w liceum, długości jego nauki i poziomu zaawansowania, które umożliwiły opracowanie zaprezentowanej powyżej ogólnej charakterystyki respondentów.

W zależności od charakteru określonego pytania i/lub problemu badawczego, zebrane w ten sposób dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Stąd też, w przypadku stwierdzeń wykorzystujących skalę Likerta konieczne było obliczenie średniej odpowiedzi i odchylenia standardowego dla każdego z nich, a pytania otwarte wymagały interpretacji i kategoryzacji odpowiedzi. W większości sytuacji niezbędne było jednak połączenie tych dwóch sposobów analizy w celu lepszego zrozumienia postaw i zachowań respondentów, bo przecież wyliczone średnie trzeba było odnieść do odpowiedzi uzyskanych w pytaniach otwartych, a te z kolei wymagały obliczenia częstotliwości występowania danego problemu. Ponieważ jednym z celów projektu badawczego było określenie relacji pomiędzy działaniami o charakterze autonomicznym a czynnikami, które mogą je warunkować, analiza stwierdzeń w skali Likerta dotyczyła nie tylko całej grupy, ale również poszczególnych poziomów, tj. klas pierwszych i drugich. Zebrane dane zostały również przeanalizowane oddzielnie dla uczniów, którzy w sześciostopniowej skali ocenili swoją znajomość języka na 1, 2 lub 3 (141 osób) oraz tych, którzy wpisali 4, 5 lub 6 (65 osób). Choć zapewne prostszym rozwiązaniem byłoby przyjęcie założenia, że poziom zaawansowania zwiększa się na kolejnych etapach nauki, na co wskazywał dobór podręczników, tematyka zajęć i stopień trudności testów, takie posunięcie miałooby negatywny wpływ na trafność uzyskanych wyników. Jak bowiem pokazały rozmowy z prowadzącymi, uczniowie prezentowali zróżnicowane poziomy zaawansowania i w wielu przypadkach ich umiejętności językowe były

dużo wyższe lub niższe niż wskazywałaby na to klasa, do której uczęszczali<sup>1</sup>. Ze względu na bogactwo zebranych danych i ich różnorodność, te dodatkowe zmienne nie zostały uwzględnione w analizie odpowiedzi na pytania otwarte, a przedstawione poniżej wyniki odnoszą się do wszystkich uczestników badania.

#### 4. Wyniki badania, ich analiza i interpretacja

Zamieszczone w Tabeli 1 wyniki ilościowej analizy stwierdzeń dotyczących podejmowanych przez uczniów działań autonomicznych mogą się z wielu względów wydawać zaskakujące. Przede wszystkim, jeśli przyjąć, że punktem odniesienia jest 2,5, czyli wartość plasująca się w połowie skali i stanowiąca swego rodzaju cezurę pomiędzy tym, co pozytywne i negatywne w odniesieniu do autonomii, średnia 2,96 dla wszystkich zamieszczonych w ankiecie stwierdzeń wskazuje na to, że licealiści są w pewnym zakresie zdolni do podejmowania samodzielnych działań w nauce języka angielskiego, a co za tym idzie, w umiarkowany sposób autonomiczni. Co więcej, średnia ta jest porównywalna z tą odzwierciedlającą stosunek do autonomii wśród studentów filologii angielskiej w badaniu, które przeprowadził Pawlak (2004a), wykorzystując bardzo podobny instrument zbierania danych<sup>2</sup>. Jeśli przyjąć założenie, że o wiele łatwiej jest zadeklarować pozytywny stosunek do autonomii aniżeli podejmować konkretne działania będące jej wyrazem, to wyniki badania mogą napawać optymizmem. Taka konkluzja jest tym bardziej uzasadniona, że mamy tutaj do czynienia z uczniami liceum, a nie studentami filologii, którzy nie tylko o wiele lepiej znają język, ale są również w o wiele większym stopniu świadomi swoich celów, potrzeb

<sup>1</sup> Mimo że podział respondentów na mniej i bardziej zaawansowanych został dokonany w oparciu o ich własne deklaracje, które muszą być z natury rzeczy subiektywne i nie zawsze odzwierciedlają rzeczywistość, wydaje się, że taki sposób oceny umiejętności uczniów jest o wiele bardziej trafny aniżeli sam fakt uczęszczania do pierwszej, drugiej czy trzeciej klasy. W polskim systemie edukacji uczniowie są bowiem bardzo rzadko przydzielani do danej klasy na podstawie stopnia znajomości języka, co skutkuje tym, że w jednej grupie często znajdują się osoby charakteryzujące się diametralnie odmiennymi poziomami zaawansowania.

<sup>2</sup> Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że szczegółowe porównanie średnich byłoby bardzo trudne z uwagi na fakt, że mimo iż stwierdzenia w kwestionariuszu przeznaczonym dla studentów były również oparte o skalę Likerta, 1 oznaczało odpowiedź najbardziej pozytywną, a 5 najbardziej negatywną, podczas gdy w omawianym tutaj badaniu autor postanowił wykorzystać system odzwierciedlający dobrze uczniom znaną skalę ocen szkolnych. Poza tym, o ile w badaniu z 2004 roku wybór odpowiedniej cyfry oznaczał wybór odpowiedzi „całkowicie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie mam zdania”, „nie zgadzam się” i „zupełnie się nie zgadzam”, licealiści zostali jedynie poinformowani, że wybór skrajnej wartości będzie oznaczał, że dane stwierdzenie albo w ogóle ich nie dotyczy (1), albo doskonale ich opisuje (5).

i oczekiwań, a na dodatek zapoznają się z zasadami efektywnej nauki języka na zajęciach z metodyki czy dydaktyki.

Warto także zwrócić uwagę na fakt, że tylko w pięciu stwierdzeniach, dotyczących planowania nauki z wyprzedzeniem i jej ukierunkowania (6), samodzielnej selekcji dodatkowych materiałów (7), kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka i innymi obcokrajowcami (15), nauki języka nawet wtedy, gdy nie jest to konieczne (19) oraz wykazywania zainteresowania historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych (20), uzyskane średnie były niższe aniżeli 2,5 i wynosiły odpowiednio 2,47, 2,20, 2,40, 2,27 oraz 2,05. Biorąc pod uwagę fakt, że kontakty z obcokrajowcami wciąż należą do rzadkości w przypadku zdecydowanej większości polskich uczniów oraz to, że średnie rzędu 2,4 trudno jest postrzegać jako jednoznacznie negatywne, odpowiedzi udzielone w tej części ankiety uznać należy za w miarę zadowolające. Pewien niepokój może natomiast budzić niechęć do podejmowania z własnej inicjatywy nauki poza szkołą i bardzo wyraźny brak zainteresowania rozwijaniem kompetencji interkulturowej. Z pewnością zastanawiające jest również spore zróżnicowanie wybieranych przez uczniów odpowiedzi, o czym świadczy dość duża średnia wartość odchylenia standardowego (1,08), która jest jeszcze wyższa w przypadku stwierdzeń 3 (1,14), 6 (1,18), 7 (1,16), 11 (1,16), 15 (1,33), 16 (1,10), 18 (1,18) i 19 (1,20). Takie wyniki sugerują, że respondenci bardzo się między sobą różnią jeśli chodzi o umiejętność i chęć podejmowania działań autonomicznych, co pokazuje, jak trudne zadanie stoi przed nauczycielem, który tego typu zachowania chciałby systematycznie promować.

Nr	Stwierdzenie	Średnia (Odchylenie standardowe)		
		I (147)	II (59)	Razem (206)
1.	Potrafię ocenić swoje postępy w nauce języka angielskiego.	3,44 (0,84)	3,29 (0,83)	3,36 (0,83)
2.	Znam swoje mocne i słabe strony, jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego.	3,67 (0,97)	3,83 (0,91)	3,75 (0,94)
3.	Często uczę się bez nadzoru nauczyciela (np. oglądając filmy w języku angielskim, wykonując dodatkowe ćwiczenia).	2,97 (1,16)	2,69 (1,13)	2,83 (1,14)
4.	Potrafię samodzielnie identyfikować swoje potrzeby i wyznaczać własne cele.	3,46 (1,12)	3,12 (0,87)	3,29 (1,00)
5.	Wiem, kiedy, jak i gdzie najłatwiej się uczyć.	3,73 (1,11)	3,78 (1,04)	3,76 (1,07)
6.	Planuję naukę z wyprzedzeniem i wiem, co chcę osiągnąć w danym okresie czasu.	2,45 (1,12)	2,49 (1,24)	2,47 (1,18)

7.	Samodzielnie dokonuję wyboru materiałów, nie ograniczając się do zaleconych przez nauczyciela.	2,25 (1,08)	2,15 (1,24)	2,20 (1,16)
8.	Potrafię ocenić efektywność sposobu, w jaki się uczę i go zmodyfikować.	3,03 (0,93)	2,98 (1,07)	3,01 (1,00)
9.	Staram się samodzielnie rozwiązywać napotykane problemy językowe (np. nieznanne słowo, struktura gramatyczna).	3,65 (1,04)	3,29 (1,10)	3,47 (1,07)
10.	Potrafię samodzielnie zdecydować, co jest dla mnie najważniejsze podczas lekcji.	3,54 (1,02)	3,31 (1,04)	3,42 (1,03)
11.	Staram się aktywnie uczestniczyć w lekcjach przez zadawanie pytań w języku angielskim, włączanie się do dyskusji itp.	2,73 (1,14)	2,56 (1,19)	2,65 (1,16)
12.	Podczas wykonywania zadań w parach i małych grupach staram się używać jak najczęściej języka angielskiego.	3,05 (1,11)	2,71 (0,98)	2,88 (1,05)
13.	Staram się sam(a) identyfikować i poprawiać swoje błędy (podczas pisania, mówienia, w wykonywanych ćwiczeniach itp.).	3,38 (0,91)	3,22 (0,98)	3,30 (0,95)
14.	Wiem, jakich używać technik i strategii, aby lepiej uczyć się i używać języka angielskiego.	3,01 (1,02)	2,61 (1,02)	2,81 (1,02)
15.	Wykorzystuję wszystkie możliwe kontakty z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, innymi obcokrajowcami lub osobami biegle się nim posługującymi, aby sprawdzić, co już potrafię i nauczyć się czegoś nowego.	2,48 (1,27)	2,32 (1,40)	2,40 (1,33)
16.	Staram się poszukiwać okazji do jak najczęstszego kontaktu z językiem angielskim poza szkołą (czytając czasopisma, oglądając anglojęzyczne programy itp.).	2,67 (1,09)	2,41 (1,11)	2,54 (1,10)
17.	Wierzę, że w przyszłości będę w stanie biegle posługiwać się językiem angielskim.	3,97 (0,92)	3,32 (1,24)	3,64 (1,08)
18.	Niepowodzenia w nauce traktuję jako cenne nowe doświadczenia, a nie powód do zniechęcenia.	3,26 (1,14)	2,93 (1,23)	3,10 (1,18)
19.	Uczę się języka angielskiego, nawet gdy nie jest to konieczne (np. podczas wakacji).	2,27 (1,17)	2,27 (1,23)	2,27 (1,20)
20.	Interesuję się historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych.	1,94 (1,05)	2,17 (1,09)	2,05 (1,07)
Razem		3,05 (1,06)	2,87 (1,10)	2,96 (1,08)

Tabela 1: Działania o charakterze autonomicznym podejmowane przez respondentów.

Oprócz faktu, że uczestnicy zadeklarowali większą samodzielność w nauce języka angielskiego niżby się można było spodziewać, kolejnym

zaskakującym rezultatem analizy stwierdzeń w skali Likerta było to, że uczniowie klas pierwszych okazali się nieco bardziej skłonni do wykazywania zachowań autonomicznych niż uczniowie klas drugich. Jeśli bowiem porównamy średnie dla wszystkich stwierdzeń w obu grupach, które wynoszą odpowiednio 3,05 i 2,87, to okazuje się, że istnieje różnica rzędu 0,18 na korzyść pierwszoklasistów. Choć jest to bardzo mała, statystycznie nieistotna rozbieżność i trudno na jej podstawie stwierdzić jednoznacznie, że uczniów klas pierwszych cechuje większa autonomia niż uczniów klas drugich, to jednak stanowi ona niewątpliwie odzwierciedlenie pewnych tendencji<sup>3</sup>. Taki stan rzeczy jest nieco zaskakujący bo przecież mogłoby się wydawać, że bogatsze doświadczenia w nauce języka obcego, choć nie zawsze prowadzą do lepszego jego opanowania, powinny skutkować lepszym zrozumieniem mocnych i słabych stron, potrzeb i preferencji czy też celów i sposobów nauki, a co za tym idzie, większą samodzielnością. Stwierdzenia, w których różnice pomiędzy uczniami klas pierwszych i drugich były najbardziej widoczne i wyniosły powyżej 0,25 zaznaczono w tabeli tłustym drukiem (3, 4, 9, 12, 14, 17, 18). Okazuje się, że we wszystkich tych przypadkach to pierwszoklasiści częściej deklarowali podejmowanie działań o charakterze autonomicznym, a różnice były największe w pytaniach o wiarę we własne umiejętności (0,64 w stwierdzeniu 17), stosowanie technik i strategii uczenia się (0,40 w stwierdzeniu 14), zdolność samodzielnego radzenia sobie z napotykanymi problemami językowymi (0,36 w stwierdzeniu 9), umiejętność identyfikacji swoich potrzeb i wyznaczania celów nauki (0,34 w stwierdzeniu 4) oraz gotowość do używania języka angielskiego podczas pracy w parach i małych grupach (0,34 w stwierdzeniu 12)<sup>4</sup>. Wyższe średnie w klasach drugich odnotowano tylko w przypadku stwierdzeń dotyczących znajomości mocnych i słabych stron (2), określania miejsca, czasu i sposobu nauki (5), planowania nauki z wyprzedzeniem (6), a także zainteresowania historią i kulturą krajów angielskiego obszaru językowego (2), przy czym różnice były tutaj o wiele mniejsze i wynosiły odpowiednio 0,16, 0,04, 0,04 i 0,23<sup>5</sup>.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, dlaczego młodszy respondenci byli bardziej skłonni do deklarowania działań autonomicznych niż ich koledzy i koleżanki z klas drugich. Mimo że precyzyjne wskazanie przyczyn takiego stanu rzeczy nie jest możliwe na podstawie danych zebranych za pomocą kwestionariusza, istnieje szereg czynników, które odgrywają tu istotną rolę. Jest na przykład możliwe, że uczniowie klas pierwszych, szczególnie ci, któ-

<sup>3</sup> We wszystkich przypadkach istotność statystyczna została oszacowana przy pomocy dwustronnego testu  $t$  dla grup niezależnych. Tutaj wynosiła ona  $p = 0,60$  przy  $t = 0,53$ .

<sup>4</sup> Różnice były statystycznie istotne dla stwierdzeń 17 ( $t = 3,64$ ,  $p = 0,0005$ ), 14 ( $t = 2,55$ ,  $p = 0,0124$ ), 9 ( $t = 2,16$ ,  $p = 0,0333$ ), 4 ( $t = 2,33$ ,  $p = 0,0219$ ), 12 ( $t = 2,17$ ,  $p = 0,0327$ ). W pytaniach 3 i 18 nie stwierdzono takiej istotności ( $p > 0,05$ ).

<sup>5</sup> Żadna z podanych różnic nie była statystycznie istotna ( $p > 0,05$ ).

rzy dopiero rozpoczynają swoją przygodę z językiem angielskim, wierzą w to, że mogą szybko osiągnąć sukces, samodzielnie decydując o tym, czego, jak i kiedy się uczyć. Z biegiem czasu okazuje się jednak, że postępy wcale nie przychodzą łatwo, to głównie nauczyciel podejmuje decyzje dotyczące nauki, a wizja zbliżającej się matury wcale nie zachęca do uczenia się języka jako takiego, ale raczej do opanowania umiejętności wykonywania zdań egzaminacyjnych. Wszystko to sprawia, że chęć przejścia odpowiedzialności za przyswajanie języka schodzi na dalszy plan, a podejmowane działania zostają podporządkowane osiągnięciu praktycznego celu, jakim jest zdanie egzaminu maturalnego. Nie bez znaczenia może być również fakt, że samodzielność w nauce języka obcego jest coraz częściej eksponowana w podręcznikach dla gimnazjalistów, co w jakimś stopniu wyjaśnia większą gotowość do przejawiania zachowań autonomicznych w młodszych klasach. I w końcu istnieje spore prawdopodobieństwo, że chcąc się pokazać z jak najlepszej strony swoim nowym nauczycielom, pierwszoklasiści są o wiele bardziej skłonni do zaznaczania odpowiedzi, które uważają za oczekiwane aniżeli ich koledzy i koleżanki ze starszych klas. Rzetelna ocena roli takich czynników wymagałaby oczywiście pogłębionej analizy doświadczeń, motywacji i oczekiwań respondentów oraz uwzględnienia odpowiedzi uczniów klas trzecich, co nie było możliwe zarówno ze względu na odmienne cele badania jak i uwarunkowania organizacyjne.

Jak już wspomniano powyżej, w celu określenia wpływu poziomu zaawansowania na autonomię, dane zebrane w pierwszej części kwestionariusza zostały także przeanalizowane oddzielnie dla uczniów lepszych, tj. takich, którzy ocenili swoje umiejętności językowe w przedziale od 4 do 6, oraz uczniów słabszych, tj. tych, którzy wpisali wartości od 1 do 3. Choć lepsza znajomość języka obcego nie musi iść w parze z większą samodzielnością w procesie jego przyswajania, całkowicie uzasadnionym wydaje się być założenie, że zaawansowani uczniowie, a więc tacy, którzy już osiągnęli pewien sukces, będą w wielu obszarach bardziej autonomiczni aniżeli osoby, którym nauka przychodzi z trudem, a jej wyniki nie zawsze są satysfakcjonujące. Hipoteza ta znalazła swoje potwierdzenie w wynikach analizy, bo średnia odpowiedzi dla lepszych uczniów (4-6) wyniosła 3,31, podczas gdy ta dla uczniów słabszych była równa 2,85, co daje statystycznie istotną różnicę 0,46<sup>6</sup>. Choć należy pamiętać, że poziom zaawansowania określony został na podstawie samooceny uczestników, która mogła nie do końca pokrywać się z rzeczywistością, trudno przypuszczać, by tak duża różnica była dziełem przypadku. Innymi słowy, uzyskane wyniki pokazują, że uczniowie lepiej znający język obcy są bardziej skłonni do podejmowania działań autonomicznych, nawet jeśli przyjąć, że takie deklaracje tylko częściowo przekładają się na konkretne zachowania w praktyce.

---

<sup>6</sup> Istotność statystyczna wynosiła w tym przypadku  $p = 0,0041$  przy  $t = 2,93$ .

Największe, statystycznie istotne różnice pomiędzy uczniami słabszymi i lepszymi można było zaobserwować w stwierdzeniach 11 (2,45 i 3,18 – różnica 0,73), 12 (2,74 i 3,42 – różnica 0,67), 14 (2,69 i 3,34 – różnica 0,65), 16 (2,40 i 3,03 – różnica 0,63), 3 (2,70 i 3,31 – różnica 0,61), 13 (3,15 i 3,74 – różnica 0,59) i 17 (3,61 i 4,15 – różnica 0,54)<sup>7</sup>. Takie wyniki pokazują, że lepsi uczniowie są bardziej skłonni do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, używania języka angielskiego podczas pracy w parach i grupach, stosowania odpowiednich technik i strategii, poszukiwania możliwości kontaktu z językiem docelowym, wykonywania zadań bez nadzoru nauczyciela oraz identyfikowania i poprawiania popełnianych błędów. Co równie ważne, cechuje ich wiara w swoje możliwości i przekonanie, że w przyszłości będą potrafili biegle się posługiwać językiem angielskim. To, że w tych obszarach samodzielność pozostaje w ścisłym związku z poziomem zaawansowania nie powinno zbytnio dziwić. Trudno jest bowiem skutecznie korzystać z materiałów autentycznych, brać aktywny udział w lekcji, używać przez większość czasu języka docelowego czy dostrzegać luki we własnej kompetencji językowej, kiedy zrozumienie czy skonstruowanie w miarę płynnej wypowiedzi wymaga zaangażowania większości dostępnych zasobów poznawczych.

Niezwykle ważnym elementem kwestionariusza były pytania otwarte, które miały za zadanie umożliwienie weryfikacji wyników zaprezentowanej powyżej analizy jakościowej, a także uzyskanie bardziej szczegółowych informacji na temat stosunku respondentów do nauki języka angielskiego oraz podejmowanych przez nich w tym zakresie działań. I tak, ponad trzy czwarte uczestników badania (75,73%) stwierdziło, że lubi się uczyć tego języka, wskazując przede wszystkim na jego przydatność w codziennym życiu, łatwość nauki, satysfakcję, jaka płynie z jego znajomości czy też jego specyfikę (ładne brzmienie, międzynarodowy charakter itp.). Ponad połowa respondentów (51,64%) przyznała, że ma kontakt z językiem angielskim poza szkołą, co w dużej mierze pokrywa się ze średnią odpowiedzi w stwierdzeniach 15 i 16 w pierwszej części ankiety, która oscylowała w granicach 2,5. Choć wynik ten można uznać za zadowalający, biorąc pod uwagę, że możliwości kontaktu z językiem angielskim są dla wielu uczniów, szczególnie tych z mniejszych ośrodków, nadal stosunkowo skromne, sporo do życzenia pozostawia jakość ekspozycji oraz niewielka świadomość w tym zakresie. Jeśli bowiem bliżej przyjrzeć się podawanym odpowiedziom, to uderza brak konkretów oraz to, że uczestnicy najczęściej wymieniali filmy, programy i gry komputerowe, Internet i piosenki w języku angielskim. Tylko nieliczni respondenci wskazywali na kontakty z obcokrajowcami, choćby przy pomocy komunikatorów internetowych, a wzmianki o możliwości korzystania

<sup>7</sup> Istotność statystyczna dla poszczególnych stwierdzeń przedstawiała się następująco: 11 –  $t = 4,27$ ,  $p = 0$ ; 12 –  $t = 4,64$ ,  $p = 0$ ; 14 –  $t = 4,30$ ,  $p = 0$ ; 16 –  $t = 3,93$ ,  $p = 0,0001$ ; 3 –  $t = 3,67$ ,  $p = 0,0004$ ; 13 –  $t = 4,99$ ,  $p = 0$ ; 17 –  $t = 3,71$ ,  $p = 0,0003$ .

z materiałów autentycznych były sporadyczne. Oznacza to, że większość uczniów nie tylko nie czyta książek, gazet czy czasopism i nie ogląda programów w języku angielskim, ale też nie wykorzystuje możliwości jakie daje w tym względzie Internet. Niezależnie od tego, czy taki stan rzeczy jest wynikiem małej świadomości, braku umiejętności, czasu czy chęci, na pewno jest to obszar, w którym bardziej aktywną rolę powinni odgrywać nauczyciele, ponieważ dostęp do autentycznego języka angielskiego to jeden z warunków osiągnięcia sukcesu i to taki, który trudno będzie spełnić bez wykazywania większej inicjatywy i samodzielności.

Kolejne pytanie otwarte dotyczyło mocnych i słabych stron respondentów, jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego. Okazało się, że aż 195 licealistów, czyli 94,66% uczestników, potrafiło wskazać te podsystemy i sprawności, które zostały opanowane w zadowalającym stopniu oraz te, nad którymi trzeba jeszcze popracować. Taki wynik na pewno może napawać optymizmem, bo tego typu świadomość umożliwia samodzielne określenie celów nauki i jest nieodzownym warunkiem przejścia za nią choćby części odpowiedzialności. Z drugiej jednak strony, wiele było lakonicznych i powierzchownych odpowiedzi, co może wskazywać na to, że nie tyle wynikały one z pogłębionej refleksji, co miały związek z niedawnym sukcesem lub niepowodzeniem (np. na teście lub sprawdzianie), bądź też były wpisywane mechanicznie. Na przykład takie stwierdzenia jak „Słabą stroną są słówka”, „Mam tylko słabe strony” czy „Słabe – czasy, mocne – słówka” trudno uznać za przejaw większej świadomości w odniesieniu do tego, na czym konkretnie uczeń powinien się w najbliższym czasie skoncentrować.

Jeszcze innym problemem jest to, że zdecydowana większość wpisów dotyczyła gramatyki i słownictwa, a tylko 42 uczestników badania (20,39%) odniosło się w jakikolwiek sposób do umiejętności porozumiewania się i nikt nie wspominał o tak istotnej kwestii jak stosowność wypowiedzi. Choć za taki stan rzeczy odpowiedzialnych jest szereg czynników, takich jak na przykład uwarunkowania kulturowe i wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, wydaje się, że kluczową rolę odgrywa tutaj fakt, że polscy nauczyciele wciąż koncentrują się przede wszystkim na gramatyce i leksyce. Jednocześnie zaniedbują oni pozostałe elementy kompetencji gramatycznej, nie mówiąc już o kompetencji dyskursywnej, socjolingwistycznej i strategicznej (Canale 1983), czy też umiejętności wykorzystania poznanych form języka w autentycznej komunikacji. Trudno się nie zgodzić, że zwiększenie autonomii uczących się wymagałoby uświadomienia im, że dobra znajomość języka wymaga o wiele więcej aniżeli tylko umiejętności poprawnego użycia słów i struktur gramatycznych, bo tylko w ten sposób możliwe będzie wyznaczanie odpowiednich celów nauki. Recz jasna, takiego celu nie da się w pełni osiągnąć bez większego zaangażowania nauczycieli i istotnego prze wartościowania ich priorytetów oraz samego sposobu nauczania.

Ważnym uzupełnieniem pytania dotyczącego mocnych i słabych stron było pytanie o cele, jakie uczniowie chcieliby osiągnąć do końca roku

szkolnego. Również w tym przypadku zdecydowana większość licealistów, tj. 200 osób czyli 97,07% uczestników, zdecydowało się na udzielenie odpowiedzi, ale podobnie jak w poprzednim pytaniu, były one zdawkowe i miały bardzo ogólny charakter. Często można było bowiem napotkać takie odpowiedzi jak „Chciałbym umieć porozumiewać się po angielsku”, „Chcę znacznie poprawić swój poziom znajomości języka” czy „Chciałabym w miarę możliwości nauczyć się jak najwięcej”. Takie stwierdzenia pokazują dobitnie, że uczniowie liceum mają bardzo mgliste wyobrażenie o tym, co chcieliby osiągnąć i skupiają się na celach długofalowych kosztem konkretnych, realistycznych zadań, które da się zrealizować w niedalekiej przyszłości. Takie podejście jest w oczywisty sposób bardzo niebezpieczne i może szybko prowadzić do zniechęcenia, kiedy okaże się, że postępy wcale nie są tak szybkie jak uczeń sobie wyobrażał, a osiągnięcie wyższego poziomu zaawansowania to nie kwestia tygodni czy miesięcy, ale wielu lat. Pocięszające jest natomiast to, że 39,32% (81 osób) uczestników wymieniło spośród swoich celów umiejętność efektywnego porozumiewania się, bo jest to prawie dwa razy więcej niż w pytaniu o mocne i słabe strony, a przecież skuteczną realizacją celów komunikacyjnych to najlepszy dowód, że ktoś rzeczywiście umie się posługiwać językiem obcym. Jednak również tutaj dało się zauważyć niepokojącą tendencję, jaką było podporządkowanie nauki języka codziennej szkolnej rzeczywistości. Otóż dla 87 uczniów, czyli 42,23% ogółu respondentów, zasadniczym celem wcale nie jest rozwijanie umiejętności językowych dla nich samych, ale po to, aby dostać lepszą ocenę, otrzymać promocję do następnej klasy i jak najlepiej wypaść na maturze. Choć taki stan rzeczy nie powinien zbytnio dziwić, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że to właśnie do takich motywów odwołują się zazwyczaj nauczyciele, a lekcje są często już od samego początku prowadzone z myślą o przyszłym egzaminie maturalnym, trudno zakładać, że takie podejście przyczyni się do kształtowania postaw i zachowań autonomicznych.

Ponieważ świadomość specyfiki uczenia się języków jest nieodzownym elementem autonomizacji, w kolejnej części ankiety respondenci zostali poproszeni o stwierdzenie, czy widzą różnicę pomiędzy nauką języków obcych a nauką innych przedmiotów, podając przy tym stosowne uzasadnienie. Pomimo że 162 uczniów (78,64%), czyli ponad trzy czwarte respondentów stwierdziło, że taką różnicę dostrzega, co jest bez wątplenia pozytywnym zjawiskiem, udzielane odpowiedzi były niejasne i często ze sobą sprzeczne. Nielatwo bowiem doszukać się głębszego sensu w takich wypowiedziach jak „(...) innych przedmiotów trzeba się uczyć po polsku (...)” czy „Tak, ponieważ w językach wielu rzeczy trzeba uczyć się na pamięć”, a stwierdzenie „Tak, inne przedmioty (matematyka, biologia, chemia) są łatwiejsze” stoi w oczywistej sprzeczności z odpowiedzią „Tak, ponieważ języki obce są łatwiejsze niż inne przedmioty”. Niepokoić może również fakt, że tylko 37 osób, czyli 17,96% badanych, wskazało na konieczność systematycznej

pracy oraz częstych powtórzeń, co może skutkować rzadkim podejmowaniem działań, które nie są zalecane przez nauczyciela i niechęcią do nauki wtedy, gdy nie jest to konieczne. Warto też zauważyć, tylko nieliczni uczestnicy badania są świadomi specyfiki nauki języka, o czym może świadczyć fakt, że sporadycznie pojawiały się takie odpowiedzi jak na przykład „Tak, poznaję język, jakim posługują się inne osoby na co dzień, poznaję ich kulturę, co znaczą polskie słowa w ich języku, a na fizyce czy na chemii nie mogę się dowiedzieć tyle o innej narodowości”.

Kolejną ważną kwestią, która może nam wiele powiedzieć na temat autonomii uczniów jest sposób, w jaki postrzegają oni rolę nauczyciela oraz oczekiwania, jakie względem niego formułują. Choć wiele średnich w stwierdzeniach w skali Likerta sugerowałoby, że licealiści są w jakimś stopniu samodzielni w nauce języka angielskiego, analiza odpowiedzi w pytaniach otwartych pokazała, że przedwczesny byłby tutaj nadmierny optymizm. Ponad połowa respondentów (113 osób, czyli 55,33%) uważa bowiem, że to nauczyciel odpowiada za ich postępy i dlatego powinien przede wszystkim przekazywać wiedzę, dobrze tłumaczyć poszczególne zagadnienia gramatyczne i skutecznie przygotować ich do matury. Jak to ujął jeden z pierwszoklasistów, „Od nauczyciela oczekuję, aby podawał nowe słówka, tłumaczył nowe elementy, jeśli chodzi o gramatykę; rola nauczyciela powinna polegać na wprowadzaniu nowych rzeczy i utrwalaniu ich; nauczyciel powinien przygotować ćwiczenia pomocne w utrwalaniu poznanych treści”. W niektórych odpowiedziach pojawiały się też uwagi na temat pożądanых cech osobowości nauczycieli, konieczności częstego używania przez nich języka angielskiego podczas lekcji oraz poprawiania popełnianych przez uczniów błędów. Tylko bardzo nieliczni badani postrzegali nauczyciela jako osobę, która powinna służyć radą i pomocą, motywować i ukierunkowywać tok ich nauki. Takie odpowiedzi jasno pokazują, że respondenci są przyzwyczajeni do tradycyjnego sposobu nauczania, w którym to prowadzący mówi im, co, jak i kiedy mają robić, co z pewnością odzwierciedla dominujące podejście do nauczania języka i na pewno nie przyczynia się do promowania zachowań autonomicznych.

Niebagatelne znaczenie dla oceny stopnia samodzielności uczestników badania miały dwa ostatnie pytania, w których licealiści mieli określić, jak często i w jaki sposób uczą się angielskiego w domu oraz krótko opisać ulubiony sposób nauki. Jeśli chodzi o tę pierwszą kwestię, z pewnością nie wróży dobrze rozwijaniu postaw i zachowań autonomicznych to, że aż 134 respondentów, czyli 65,05% uczestników, przyznało, że uczy się tylko na lekcję, testy lub sprawdziany. Taką pasywną postawę doskonale oddaje wypowiedź ucznia klasy drugiej, który napisał „Najczęściej uczę się przed sprawdzianami i wtedy, kiedy wiem, że będę pytany oraz w wolnych chwilach, bo są jeszcze inne przedmioty”. Rzecz jasna, tego typu podejście nie stwarza warunków do przejścia odpowiedzialności za przyswajanie języka, bo przecież poszukiwanie dodatkowych materiałów i sposobów kontaktu

z językiem, skuteczne rozwiązywanie napotykaných problemów czy też planowanie, monitorowanie i ocena efektów nauki wymagają czasu, wysiłku i zaangażowania. Tylko kilka osób przyznało, że uczy się systematycznie, a nawet codziennie, ponieważ, jak napisał jeden z pierwszoklasistów, „(...) języki obce to bardzo wyjątkowe przedmioty, z których wiedza powinna być przez nas wykorzystywana w codziennym życiu”. Trzeba również podkreślić, że podawane przez uczniów sposoby uczenia się języka angielskiego były na ogół bardzo tradycyjne i polegały na częstym powtarzaniu materiału i nauce na pamięć. Wzmianki na temat możliwości wykorzystania w tym celu Internetu, oglądania filmów, czytania czasopism, gazet i książek, słuchania piosenek czy kontaktów z obcokrajowcami pojawiały się sporadycznie.

Te niezbyt optymistyczne wyniki znalazły potwierdzenie w odpowiedziach na pytanie dotyczące ulubionego sposobu nauki, gdyż tutaj także najczęściej wymieniano mało wyszukane, tradycyjne i chyba jednak nie zawsze najbardziej efektywne strategie kognitywne takie jak powtórki materiału, przepisywanie wyrazów i zdań czy mówienie do siebie na głos. Jedyną bardziej wyrafinowaną strategią, która dosyć często pojawiała się w odpowiedziach uczniów, było tworzenie skojarzeń w trakcie nauki słownictwa, a tylko pojedyncze osoby wskazały na strategie metakognitywne, społeczne czy afektywne. Takie wyniki są niepokojące, bo chociaż uczenie się na pamięć i częste wykonywanie ćwiczeń to istotne elementy w nauce języka, to z pewnością nie wystarczą one, aby usprawnić i zwiększyć szanse na osiągnięcie sukcesu. Co gorsza, prawie jedna czwarta uczestników (24,27%) nie potrafiła określić ulubionego sposobu nauki, zostawiając puste miejsce bądź wpisując takie stwierdzenia jak „Nie mam ulubionego sposobu. Uczę się tradycyjne” czy „Nie uczę się. Jedynе co pamiętam to z lekcji”. Pokazuje to, że respondenci wcale nie są tak autonomiczni, jakby się mogło wydawać na podstawie analizy stwierdzeń w skali Likerta, a przygotowanie ich do przejęcia, choćby w ograniczonym stopniu, odpowiedzialności za przyswajanie języków obcych nie będzie możliwe, jeśli nauczyciele nie będą podejmowali systematycznych wysiłków mających na celu wykształcenie odpowiednich postaw i promowanie pożądanych zachowań.

## 5. Wnioski i wskazówki dotyczące rozwijania autonomii w liceum

Zaprezentowane powyżej wyniki badania ankietowego jasno pokazują, że autonomia uczniów liceum pozostawia sporo do życzenia, przynajmniej jeśli chodzi o naukę języka angielskiego. O ile bowiem średnia odpowiedzi dla stwierdzeń w skali Likerta była zaskakująco wysoka, biorąc pod uwagę niewielki nacisk na samodzielność uczniów szkół ponadgimnazjalnych, o tyle odpowiedzi w pytaniach otwartych pokazały, że zdecydowana większość respondentów nie tylko nie przejmuje nawet małym stopniem odpowiedzialności za własną naukę, ale przede wszystkim nie ma wystarczającej

świadomości, wiedzy i umiejętności, aby podejmować działania o charakterze autonomicznym. Oznacza to, że dla wielu uczniów samodzielność w nauce języka obcego jest nadal czymś odległym i nie do końca zrozumiałym, podejmowane przez nich działania są charakterystyczne dla niższych poziomów autonomii, gdzie dopiero zaczyna się budzić świadomość konieczności podejmowania samodzielnych decyzji (Nunan 1997) i wykorzystywania języka w nowych sytuacjach (Macaro 1997), a jedynym rodzajem autonomii, który ma rację bytu jest autonomia reaktywna (Littlewood 1999). Warto również zauważyć, że deklaracje respondentów, które tak łatwo wyrażali w postaci liczb, wcale nie muszą się przekładać na rzeczywistość, a to właśnie takie konkretne działania trzeba było opisać w pytaniach otwartych. Dlatego też, kiedy badania nad autonomią są prowadzone przy pomocy ankiet, które mimo wielu mankamentów pozwalają na szybkie zebranie dużej ilości danych, niezbędne jest uzupełnienie pytań zamkniętych otwartymi, a analizy ilościowej jakościową, bo w ten sposób zmniejszamy, w jakimś przynajmniej stopniu, niebezpieczeństwo uzyskania zafałszowanego obrazu rzeczywistości.

Analiza zebranych danych uwypukliła kilka istotnych prawidłowości i tendencji, które z pewnością trzeba wziąć pod uwagę, podejmując wysiłki zmierzające do stymulowania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym. To, co zapewne nie powinno dziwić, to fakt, że gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji i działań jest tym większa, im wyższy jest poziom zaawansowania uczących się. Z drugiej jednak strony, okazało się, że uczniowie klas drugich rzadziej wykazują zachowania autonomiczne niż uczniowie klas pierwszych, co może sugerować, że z biegiem czasu maleje samodzielność uczących się. Niezależnie od tego, który z rozważanych powyżej czynników odpowiada za taki stan rzeczy, takie wyniki, o ile miałyby znaleźć potwierdzenie w kolejnych projektach badawczych, na pewno nie świadczą najlepiej o polskim systemie edukacji. Inną niezwykle niepokojącą kwestią jest niewielka świadomość uczniów co do możliwości kontaktu z językiem angielskim poza szkołą, mocnych i słabych stron oraz celów, które chcą w najbliższym czasie osiągnąć. Należy bowiem pamiętać, że te elementy są nieodzownym warunkiem rozwijania autonomii, a brak umiejętności refleksji w tych obszarach w zasadzie uniemożliwia znaczącą samodzielność w przyswajaniu języka. Nie sposób również nie zwrócić uwagi na fakt, że respondenci wykazali się szczątkową wiedzą na temat strategii uczenia się, o czym świadczy to, że prawie jedna czwarta nie potrafiła wskazać ulubionego sposobu nauki oraz to, że zdecydowana większość preferuje tradycyjne podejście do nauki oparte na pamięciowym opanowywaniu materiału i jego ćwiczeniu. W końcu trzeba bardzo wyraźnie podkreślić, że takie a nie inne postawy, preferencje i umiejętności uczniów nie są dziełem przypadku i odzwierciedlają preferowany przez nauczyciela sposób nauczania. Oznacza to, że nieprzygotowanie licealistów do przejścia odpowiedzialności za naukę języka wynika w dużej mierze z faktu, że priorytetem od pierwszej

klasy jest przygotowanie ich do egzaminu maturalnego. Takie podejście skutkuje naciskiem na wykształcenie skutecznych strategii egzaminacyjnych kosztem rozwijania odpowiednich strategii uczenia się, dominacją tradycyjnych sposobów uczenia się i nauczania, przywiązywaniem dużej wagi do ocen i wiarą w to, że to nauczyciel najlepiej wie, co trzeba zrobić, aby osiągnąć sukces na egzaminie.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, jakie działania należałoby podjąć, aby skutecznie promować autonomię wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych i czy w ogóle jest szansa na to, że staną się oni bardziej samodzielni, biorąc pod uwagę istniejące uwarunkowania. Przede wszystkim konieczna jest redefinicja ról nauczycieli i uczniów podczas lekcji w taki sposób, aby umożliwić tym drugim współdecydowanie o tym, czego, jak i kiedy się uczyć. Jest to bez wątpienia konieczny krok na drodze do autonomii, ale jednocześnie jeden z najtrudniejszych, bo wymaga przełamania pewnych barier psychologicznych nie tylko ze strony nauczycieli, ale także samych uczniów, ich rodziców i władz szkolnych. Niezbędne jest również już na początku kształcenia językowego podejmowanie działań zmierzających do podniesienia świadomości uczących się w odniesieniu do ich celów, oczekiwań i preferencji, istoty języka i procesu jego przyswajania oraz skutecznych sposobów nauki. Bardzo ważną rolę odgrywa także pokazanie uczniom sposobów częstszego kontaktu z językiem, zaangażowanie ich w poszukiwanie materiałów, planowanie i prowadzenie lekcji, zapoznanie ich z możliwościami, jakie oferuje technologia komputerowa i informacyjna, przeprowadzanie zadań projektowych, zawieranie kontraktów indywidualnych i grupowych, prowadzenie treningu strategicznego czy wdrażanie do samooceny (Komorowska 2003; Pawlak i in. 2006). Doskonałym narzędziem rozwijania autonomii, które umożliwia realizację praktycznie wszystkich wymienionych powyżej celów, jest także *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* i dlatego na pewno warto rozważyć regularne korzystanie z tego dokumentu podczas lekcji języka obcego w liceum (patrz Pawlak w tym tomie).

Jest rzeczą oczywistą, że nawet podjęcie wszystkich tych działań nie spowoduje, że uczniowie staną się z dnia na dzień bardziej skłonni do refleksji i samodzielnego decydowania o wszystkich aspektach procesu uczenia się, choćby ze względu na różne motywy, odmienne cele nauki, osobowość czy ograniczenia instytucjonalne. Tym niemniej są one niezbędne dlatego, że trzy czy cztery godziny w tygodniu to stanowczo za mało, aby dobrze nauczyć się jakiegokolwiek języka, szczególnie wtedy, gdy możliwości kontaktu z nim poza szkołą są bardzo skromne. W takiej sytuacji uczniowie liceum, niezależnie od tego czy chcą lepiej wypaść na maturze, rozumieć filmy, piosenki i strony internetowe w oryginalnej wersji językowej czy porozumiewać się z obcokrajowcami, są po prostu zmuszeni do samodzielnej nauki. Efektywność ich wysiłków jest z kolei w dużej mierze uzależniona od tego, czy są

oni w stanie trafnie określać swoje cele, dostosowywać sposoby nauki do wymogów zadania, monitorować swoje postępy i dokonywać rzetelnej samooceny. Stąd też promowanie postaw i zachowań autonomicznych jest obowiązkiem każdego nauczyciela, przy czym działania, które podejmuje powinny uwzględniać specyfikę konkretnego kontekstu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. 2007. „Autonomy in language teaching and learning”. *Language Teaching* 40. 21-40.
- Benson, P. i Voller, P. 1997a. „Introduction: Autonomy and independence in language learning”, w: Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997b. 1-12.
- Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997b. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Boud, D. 1988a. „Moving towards autonomy”, w: Boud, D. (red.). 1988b. 17-39.
- Boud, D. (red.). 1988b. *Developing student autonomy in learning* (wydanie drugie). London: Kogan Page Ltd.
- Breen, M. P. i Mann, S. 1997. „Shooting arrows at the sun: Perspectives on pedagogy for autonomy”, w: Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997b. 132-149.
- Byram, M. (red.). 2000. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. (red.). 1983. 2-27.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1993. „Talking shop: Aspects of autonomous learning”. *ELT Journal* 47. 330-336.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond method: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Legutke, M. i Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. London and New York: Longman.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- Little, D. 1996. „Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and infor-

- mation technology", w: Pemberton, R., Li, E., Or, W. i Pierson, H. (red.). 1996. 2003-218.
- Little, D. 2000. „Autonomy and autonomous learners”, w: Byram, M. (red.). 2000. 69-72.
- Littlewood, W. 1997. „Self-access: Why do we want it and what can it do?”, w: Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997b. 79-92.
- Littlewood, W. 1999. „Defining and developing autonomy in East Asian contexts”. *Applied Linguistics* 20. 71-94.
- Macaro, E. 1997. *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nunan, D. 1997. „Designing and adapting materials to encourage learner autonomy”, w: Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997b. 192-203.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.
- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z. i Bartczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury: Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pemberton, R. , Li, E., Or, W. i Pierson, H. (red.). 1996. *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Richards, J. C. i Schmidt. R. (red.). 1983. *Language and communication*. London: Longman.
- Scharle, Á. i Schabó, A. 2000. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrzypek, A. 2004. „Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 160-172.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



*Barbara Głowacka*

*Uniwersytet w Białymstoku*

---

O OGRANICZENIACH  
W KSZTAŁTOWANIU UMIEJĘTNOŚCI  
SAMODZIELNEGO UCZENIA SIĘ  
NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO  
W GIMNAZJUM – PREZENTACJA  
WYBRANYCH ASPEKTÓW BADANIA  
ANKIETOWEGO

STRESZCZENIE

Le texte constitue une première présentation des résultats d'une recherche menée à l'automne 2006 dans seize collèges invités à participer à une mise en oeuvre du modèle polonais du Portfolio Européen des langues (PEL) conçu pour les élèves de 10 à 15 ans. L'enquête anonyme réalisée dans le cadre de cette recherche se proposait de connaître l'opinion des utilisateurs de ce support didactique sur son efficacité après une année de son utilisation scolaire. On cherchait également à situer les facteurs susceptibles de rendre la mise en oeuvre du PEL en classe de langue difficile voire impossible. Or, il s'avère qu'un groupe important d'enseignants enquêtés contestent l'utilité didactique du PEL tout en reconnaissant la valeur des objectifs qu'il se propose de faire atteindre par les élèves. Qui plus est, les enseignants semblent confirmer l'influence de cet outil sur les comportements autonomes de certains de leurs élèves. Quant aux jeunes utilisateurs du PEL, ils sont relativement nombreux à avoir une représentation positive de leur expérience d'apprentissage avec cet outil, mais semblent dans relativement beaucoup de cas avoir été obligés de la mener sans l'aide des enseignants. Les réponses d'un certain nombre d'enquêtés prouvent que le PEL peut-être un support didactique utile et satisfaisant pour tous les partenaires du processus didactique. Les résultats de l'enquête permettent de constater que certains enseignants de langues vivantes ne veulent pas ou bien ne sont pas encore prêts à assumer leur rôle dans le processus d'autonomisation de leurs élèves pour des raisons qui semblent entre autres relever de leurs représentations du

métier et de la relation pédagogique, d'un manque d'expérience ou de formation méthodologique à l'utilisation des outils d'autonomisation.

## 1. Wprowadzenie

Materiałów do przemyśleń zawartych w niniejszym artykule dostarczyły wyniki badania ankietowego przeprowadzonego jesienią ubiegłego roku w grupie 48 nauczycieli języków obcych i 864 uczniów gliwickich gimnazjów<sup>1</sup> pracujących w roku szkolnym 2005/2006 z *Europejskim portfolio językowym (EPJ)* (Głowacka 2007). Badanie to miało przede wszystkim na celu ocenę przydatności dydaktycznej modelu polskiego EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat. Z jednej strony, położono w nim nacisk na korzyści, jakie to narzędzie autonomizacji może przynieść obu uczestnikom procesu dydaktycznego, z drugiej strony, starano się również wyłonić czynniki utrudniające jego efektywne wykorzystanie w warunkach szkolnego nauczania języka obcego. Wyniki badania skłaniają do głębszej refleksji na temat odpowiedzialności nauczyciela za prawidłowy przebieg procesu kształtowania umiejętności autonomicznego uczenia się.

## 2. Czym jest *Europejskie portfolio językowe*?

*Europejskie Portfolio Językowe*<sup>2</sup> to propozycja dydaktyczna nie mająca swego odpowiednika w nauczaniu języków obcych w przeszłości, choć utożsamiane jest ono często błędnie przez nauczycieli języków z metodą *portfolio* zalecaną w nauczaniu przedmiotów humanistycznych (np. historii) i przygotowującą ucznia do samodzielnego gromadzenia materiałów badawczych. Nazwę *Portfolio* otrzymał także dokument prezentujący osiągnięcia ucznia, opracowany i wdrożony z powodzeniem w Stanach Zjednoczonych na potrzeby kształcenia dorosłych (Legendre 1993: 1003). Choć *Europejskie portfolio językowe* jako narzędzie aktywizacji, autonomizacji i autoprezentacji nawiązuje w pewnym stopniu do obu cytowanych wyżej praktyk pedagogicznych, zastosowanie go w nauczaniu języków obcych przyczyniło się do stworzenia oryginalnej pomocy dydaktycznej o zupełnie nowej jakości. Szczególnym, wyróżniającym EPJ celem jest wykształcenie umiejętności oceny własnych osiągnięć w nauce języka, zdolności formułowania jej celów, i co za tym idzie, planowania jej kolejnych etapów. O atrakcyjności EPJ jako pomocy

---

<sup>1</sup> Badanie to zostało przeprowadzone jesienią 2006 r. na zlecenie CODN (krajowego koordynatora projektu EPJ) po rocznym okresie (2005/2006) wdrażania EPJ w szesnastu gliwickich szkołach gimnazjalnych (eksperyment ten został realizowany we współpracy z samorządowymi władzami oświatowymi).

<sup>2</sup> EPJ zostało wylansowane z okazji Europejskiego Roku Języków przez Radę Europy w 2001 r. (Lund, Szwecja).

dydaktycznej napisano już wiele. Zainteresowanych odsyłam do artykułów opublikowanych od roku 2002 w *Językach Obcych w Szkole*.

Jean-Claude Beacco i Michael Byram zaliczyli je do trzech najważniejszych osiągnięć Rady Europy ostatnich trzydziestu lat, obok Threshold Level (1975) i Common European Framework (2001). Narzędzia te, służące planowaniu i realizacji długoterminowej polityki językowej, przyczyniły się, według nich, do stworzenia „wspólnej kultury edukacyjnej w nauczaniu i uczeniu się języków” (Beacco i Byram 2003: 19, 44).

I rzeczywiście, z jednej strony, to dzięki *EPJ* Rada Europy ma szansę dotrzeć do każdego ucznia i nauczyciela i uczynić spójnymi podejmowane przez nią od kilkudziesięciu lat działania na rzecz podejścia komunikacyjno-zadaniowego w nauczaniu języków obcych, popularyzacji idei wielojęzyczności i interkulturowości oraz samodzielności w nauce języków przez całe życie. Z drugiej strony, upowszechnienie dostępu do *EPJ* w poszczególnych krajach staje się (z perspektywy Rady Europy) jedną z widomych oznak dokonujących się w nich przemian w sferze edukacji, przejawem woli włączenia się do tworzenia europejskiego obszaru edukacji posługującego się przejrzystym, ujednoczonym systemem oceniania i uznawania osiągnięć w zakresie kształcenia językowego.

Tymczasem, mimo że liczba i jakość modeli *EPJ* uzyskujących akredytację Rady Europy utrzymuje się na wysoce zadowalającym poziomie<sup>3</sup>, dane dotyczące wykorzystania *EPJ* w szkole i poza szkołą, są oceniane jako niższe od deklarowanych i trudno jest mówić o upowszechnieniu się jego wykorzystania (Schärer 2004: 18). Składają na to z pewnością przyczyny natury obiektywnej, jak choćby zazwyczaj zbyt krótki okres i ograniczony zasięg fazy wdrożeniowej, brak systemowych rozwiązań pozwalających na kontynuowanie procesu wdrażania<sup>4</sup>, niedostatki polityki informacyjno-promocyjnej, liczenie na efekt „kuli śniegowej” (Schärer 2005: 3), czy też niewystarczająca w stosunku do potrzeb liczba szkoleń metodycznych przygotowujących nauczycieli do pracy z tą wyjątkową pomocą dydaktyczną. Ponadto, upowszechnianie *EPJ* zależne jest też od kontekstu w jakim funkcjonuje system szkolnictwa w danym kraju. Kontekst ten tworzą uwarunkowania społeczno-kulturowe, polityczne i ekonomiczne. Nie należy jednak przeceniać ich roli. *EPJ* jest projektem cieszącym się poparciem Konferencji Ministrów krajów członkowskich Rady Europy (Kraków 2000 r.), realizowane za jego pośrednictwem cele wynikają z ogromnego społecznego zapotrzebowania na obywateli Europy znających języki (Sielatycki 2003). Oficjalna rekomendacja *EPJ* na szczeblu krajowym jest z pewnością pożądana, ale dużo większy wpływ na jego obecność w szkole mogą mieć sami nauczyciele. Znane są przecież przypadki entuzjastów odnoszących sukcesy w pra-

---

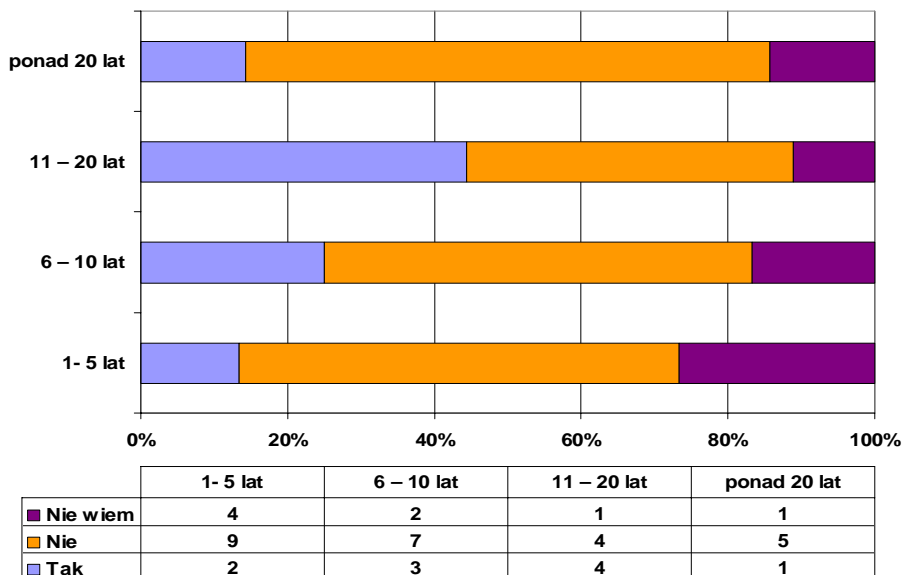
<sup>3</sup> Około 90 modeli *EPJ* uzyskało dotychczas akredytację Rady Europy (maj 2007).

<sup>4</sup> „Proces wdrażania polega na rzeczywistym wpisaniu EPJ do codziennej praktyki nauczania i uczenia się w danym systemie edukacyjnym” (Schärer 2006: 2).

cy z *EPJ*, mimo braku niezwykle cennego wsparcia politycznego czy materialnego, przychylności dyrektora szkoły czy też zespołu pedagogicznego. I rzeczywiście, jak dowodzą liczne sprawozdania z pilotażu czy też z fazy wdrażania *EPJ*, wiele, jeśli nie najwięcej zależy od indywidualnej decyzji nauczyciela języka i jego otwartości na nowe doświadczenia zawodowe.

### 3. Wybrane wyniki badania ankietowego

Tymczasem badanie omawiane w niniejszym tekście wykazało, że jedynie 23% ankietowanych nauczycieli (staż pracy nie wydaje się tutaj istotną zmienną) zadeklarowało chęć kontynuowania pracy z *EPJ* po zakończeniu fazy wdrażania. Poniższy diagram (rysunek 1) ilustruje procentowy udział odpowiedzi na *tak*, *nie*, *nie wiem* osobno dla każdej z grup nauczycieli biorących udział w eksperymencie i wieńczącym je badaniu ankietowym.



Rysunek 1: Czy w bieżącym roku będzie Pan/Pani kontynuował/a pracę z *EPJ*? – odpowiedzi według stażu pracy (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; ankieta anonimowa – nauczyciel. oprac. B. Głowacka).

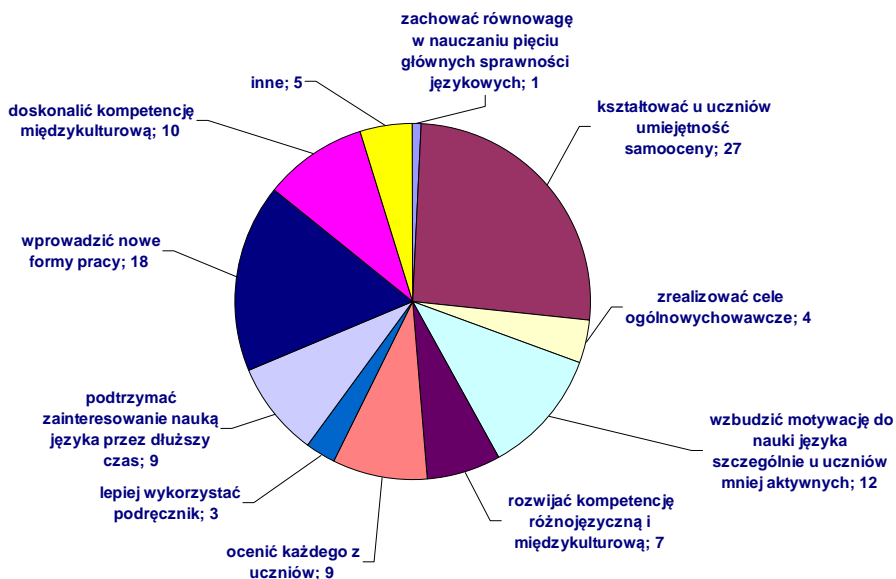
Decyzja o kontynuacji lub zaniechaniu nauczania języków z *Europejskim portfolio językowym* znalazła w dużym stopniu odbicie w odpowiedziach dotyczących oceny jego przydatności dydaktycznej – potwierdziło ją 32% nauczycieli, ale aż 43% było przeciwnego zdania. Pozostałe 25% nie miało na ten temat zdania. Wyniki tym bardziej zaskakujące, że odpowiedzi na pytania dotyczące stosunku nauczycieli do autonomicznych umiejętności zdobywanych przez uczniów dzięki *EPJ* oraz na pytania o korzyści wynie-

sione z pracy z tym narzędziem dydaktycznym zapowiadały zdecydowanie bardziej przychylną końcową ocenę większej części badanej grupy. Oto odpowiedzi nauczycieli na strategiczne pytania ankiety.

#### Wpływ EPJ na zachowania autonomiczne ucznia

- Czy umiejętność samodzielnego formułowania celów uczenia się jest przydatna w nauce języków i czy praca z EPJ wpłynęła na opanowanie tej umiejętności przez uczniów? – 79,2% ankietowanych uważa, że umiejętność samodzielnego formułowania celów nauki języków jest przydatna; 52% zauważa wpływ EPJ na zdolność uczniów do formułowania takich celów.
- Czy przy pomocy EPJ uczeń może nauczyć się obiektywnie ocenić swoje umiejętności językowe? – 71,8% nauczycieli potwierdza możliwość zdobycia przez uczniów w takim czy innym stopniu zdolności do obiektywnej oceny własnych postępów w nauce.
- Czy EPJ może wpłynąć na zmianę postawy ucznia co do jego roli w nauce języka? – 32% nauczycieli zauważyło znaczną lub częściową zmianę w postawie ucznia, 25,5% potwierdziło zmianę nieznaczną.

#### Cele nauczania osiągnięte w okresie pracy z EPJ



Rysunek 2: EPJ pozwoliło Pani/Panu zrealizować następujące cele (możliwość zaznaczenia od 1 (najważniejszy cel) do 4 odpowiedzi; źródło: badanie ankietowe CODN 2006; ankieta anonimowa – nauczyciel. oprac. B. Głowacka).

Jak widać powyżej, w okresie objętym badaniem, nauczyciele zrealizowali kilka istotnych celów. Około 57,6% ankietowanych wskazało na najważniejszy z punktu widzenia twórców *EPJ* cel: *kształtowanie u uczniów umiejętności samooceny*; blisko 35% nauczycieli *wskazało kształtowanie kompetencji międzykulturowej*. Dla 37,5% było to *wprowadzenie nowych form pracy*, a dla 25% *wzbudzenie motywacji do nauki u uczniów mniej aktywnych*.

Reasumując, ankietowani nauczyciele zdają się uznawać merytoryczną wartość kluczowych dla samodzielnego uczenia się umiejętności i potwierdzać pozytywny zauważalny wpływ *EPJ* na zachowania autonomiczne uczniów. Dostrzegają też jego rolę w osiąganiu celów nauczania w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej oraz w podtrzymywaniu motywacji i aktywności w nauce. Dlaczego więc część z nich rezygnuje z pracy z *EPJ*? Czyżby należeli do tych nauczycieli, którzy sądzą, że zdolności samodzielnego uczenia się ujawniają się i utrzymują spontanicznie? Louis Porcher, wybitny socjolog edukacji ostrzegał jednak, że nawet gdyby tak było, to właśnie nauczyciele są w stanie skutecznie spowodować ich zanik. Przypominał, że prawa ucznia do zdobycia umiejętności samodzielnego uczenia się nie da się zadekretować i, że nie wystarczą tu również dobre chęci. Kształtowanie postaw autonomicznych to proces konieczny, długi i najeżony trudnościami. Nauczyciele powinni liczyć się tu z ograniczeniami natury psychologicznej i społecznej. Porcher uważał wprawdzie wówczas (a był to rok 1981), że powodzenie tego procesu wymaga „nie tyle odpowiednich narzędzi, co metody”, a więc przede wszystkim odpowiednio wykształconych nauczycieli (Porcher 1981: 70-71).

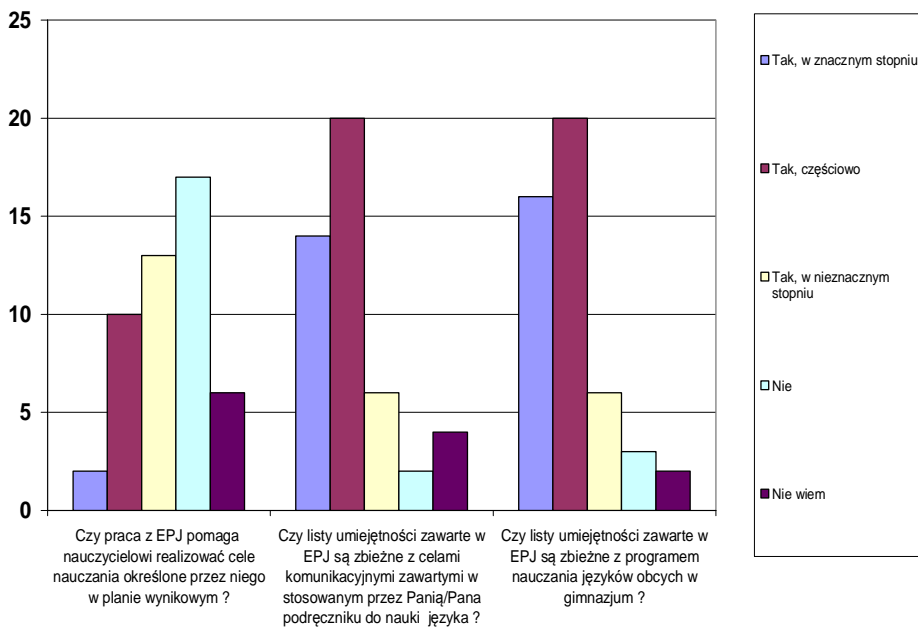
Pewne jest, że *EPJ* jest narzędziem dydaktycznym, które nie zaistniałoby bez metody. To brakujące ogniwo ukierunkowanego na ucznia podejścia komunikacyjnego, bardzo wymagającego wobec świadomego swej roli nauczyciela. Przez całe lata brakowało jednak w tym podejściu czegoś, co pozwoliłoby zbudować oczekiwaną przez jego zwolenników symetrię w relacji pedagogicznej. *EPJ* jako narzędzie metapoznawcze zajęło w 2001 r. należne mu wakujące miejsce. Dzięki *EPJ*, proces dydaktyczny staje się zrozumiały dla ucznia, strategię uczenia się i umiejętności komunikacyjne obserwowalne a cele osiągalne. Uczeń ma szansę stać się nie tylko twórczym, ale i krytycznym uczestnikiem lekcji (Głowacka 2005). Dla wielu nauczycieli, którzy zdążyli wypracować swoje metody nauczania komunikacyjnego, *EPJ* pojawiło się być może zbyt późno<sup>5</sup>.

Uwzględniając to ograniczenie, badanie ankietowe stawiało sobie za cel sprawdzenie, w jakim stopniu *EPJ* koreluje z podstawowymi materiałami dydaktycznymi stosowanymi przez nauczyciela języka. Założyłam, że nowa

<sup>5</sup> Przypuszczenie to potwierdzają w pewnym sensie odpowiedzi na pytanie o *wpływ EPJ na zmianę dotychczasowych metod nauczania*. W przypadku 20% osób chodzi o wpływ częściowy, a 38% uznało ten wpływ za nieznaczący.

pomoc dydaktyczna zostanie przyjęta tym chętniej, im bardziej będzie zbieżna z celami nauczania sformułowanymi przez nauczyciela w planie wynikowym, następnie z celami realizowanymi przez wybrany przez niego podręcznik i wreszcie z celami określonymi w programie nauczania danego języka w gimnazjum.

*Korelacja EPJ z wykorzystywanymi przez nauczyciela materiałami dydaktycznymi*



Rysunek 3: Praca z EPJ a cele kształcenia (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; ankieta anonimowa – nauczyciel. oprac. B. Głowacka).

Jak widać na rysunku 3, ankietowani nauczyciele potwierdzają znaczną zbieżność celów uczenia się wymienionymi w *EPJ* z celami realizowanymi przez podręcznik oraz celami określonymi w programie nauczania dla gimnazjum. Znacznie mniejszą korelację odnotowują między *EPJ* i sporządzonym przez nich samym planem wynikowym. Dzieje się tak prawdopodobnie z dwóch powodów: różnic w stopniu szczegółowości w formułowaniu celów w wymienionych dokumentach oraz rodzaju przedstawionych w nich celów. Deskryptory umiejętności proponowane w *EPJ* odwołują się wyłącznie do wybranych reprezentatywnych dla danego poziomu celów komunikacyjnych (np. potrafię przedstawić moje ulubione zajęcia) osiąganymi przez ucznia po dłuższym okresie czasu (cele średnio lub długoterminowe). Plan wynikowy uwzględnia wprawdzie cele komunikacyjne, ale jest dużo bardziej związany z celami języko-

wymi (krótkoterminowymi) realizowanymi z lekcji na lekcję (np. odmiana czasowników w czasie teraźniejszym, nazwy sportów, gier itp.).

Nawet jeśli znajdujemy tu element odpowiedzi na nurtujące nas pytanie o przyczyny odrzucenia *EPJ* przez pewną grupę ankietowanych nauczycieli, wydaje się, że pozostałe odpowiedzi stanowią ważki argument na rzecz jego akceptacji jako narzędzia pomocnego w realizacji programu nauczania i uzupełniającego w atrakcyjny sposób bilans umiejętności komunikacyjnych proponowanych przez podręczniki do nauki języka.

#### *Czynniki utrudniające skuteczne wykorzystanie EPJ w szkole*

To pytanie otwarte dawało gwarancję zdobycia wiarygodnych informacji na temat przyczyn negatywnej oceny przydatności dydaktycznej *EPJ* przez znaczną grupę nauczycieli. Analiza odpowiedzi<sup>6</sup> pozwoliła pogrupować je według treści i częstotliwości w taki oto sposób :

- brak czasu (za mało godzin na nauczanie języka, obszerny program nauczania) – 10;
- brak zainteresowania ze strony ucznia – 9;
- status *EPJ* (własność ucznia, wolny wybór) – 6 („Fakt, że uczniom pozostawia się całkowitą swobodę decyzji dotyczącą czy korzystać z *EPJ* czy nie<sup>7</sup>”);
- niedojrzałość ucznia (wiek) – 4 („Moim zdaniem *EPJ* w gimnazjum to zbyt wcześnie. Młodzież gimnazjalna nie do końca rozumie jego sens, a przez to bardzo trudno ich zmobilizować do pracy z portfolio”);
- problemy z dyscypliną („noszenie podręcznika, zeszytu i *EPJ* okazuje się trudne”) – 3;
- problem ucznia słabego: „Praca z *EPJ* jest zasadna z uczniami dobrymi i odpowiednio zmotywowanymi”, nieznajomość wśród uczniów strategii samodzielnego uczenia się „Uczniowie nie są przygotowani do samooceny”, spadek motywacji, brak oceny za pracę z *EPJ*, liczba uczniów w klasie – 2;
- miejsce języka polskiego – 1 („Pisanie po polsku co uczeń umie, rozumie lub czego chce się nauczyć w innym języku jest bezcelowe”);
- brak ciągłości w pracy z *EPJ* – 1.

Trudno uznać powyższe wypowiedzi za reprezentatywne dla ogółu ankietowanych nauczycieli. Wydaje się, że można wyodrębnić spośród nich dwie grupy: 1) *czynniki merytoryczne*, czyli związane z wiedzą o *EPJ* i specyfiką pracy z tym narzędziem oraz 2) *czynniki pozamerytoryczne*, związane z ogólnymi nauczycielskimi kompetencjami zawodowymi (znajomość psychologii ucznia, stylów uczenia się, indywidualizacji nauczania, organizacji pracy uczniów, utrzymania dyscypliny), niezależne od stosowanego narzędzia czy nauczanego przedmiotu.

W grupie czynników merytorycznych można wskazać te, które wynikają ze statusu *EPJ*, celów jakim służy, zasad pracy z *EPJ* (w tym miejsca

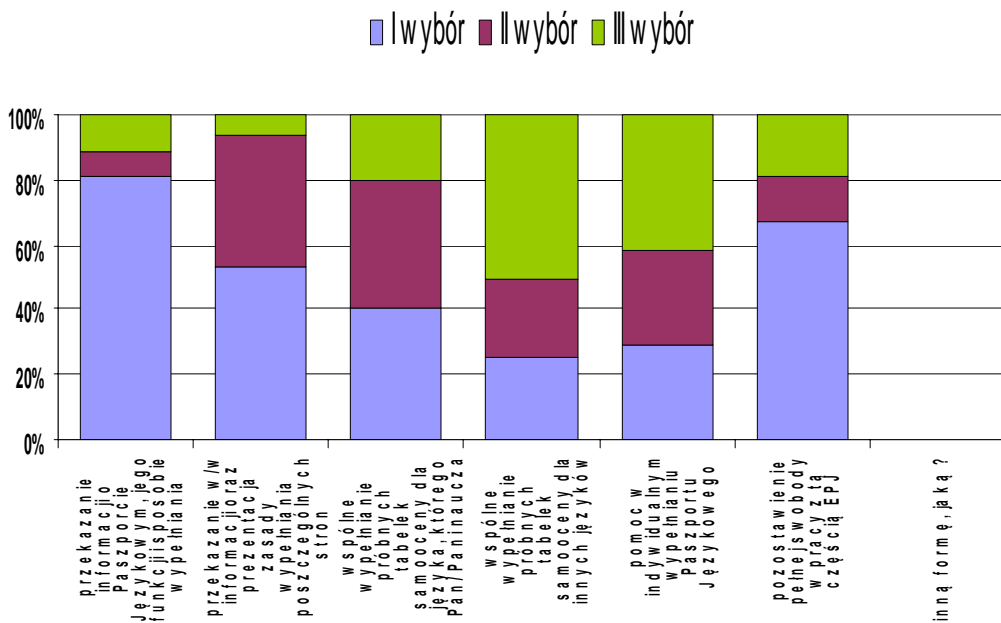
<sup>6</sup> Odpowiedzi uzyskane od 26 na 48 ankietowanych nauczycieli (BG).

<sup>7</sup> Z braku miejsca cytuję jedynie kilka wypowiedzi w ich oryginalnej postaci (BG).

języka polskiego jako języka komunikacji), odpowiedności zastosowanych w stosunku do celów i zasad metod dydaktyczno-wychowawczych, rozwiązań dotyczących etapów i form pracy, umiejętność zachowania ciągłości w pracy z EPJ. W grupie czynników pozamerytorycznych zmieszczają się następujące: brak czasu, trudności z dyscypliną, nieznanostwo psychologii ucznia, nieporadność w stosowaniu różnych form pracy (w małych grupach).



Rysunek 4: *Jaką formę pracy z Biografią językową zaproponował/a Pan/Pani swoim uczniom?* (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; Ankieta anonimowa – nauczyciel. oprac. B. Głowacka).

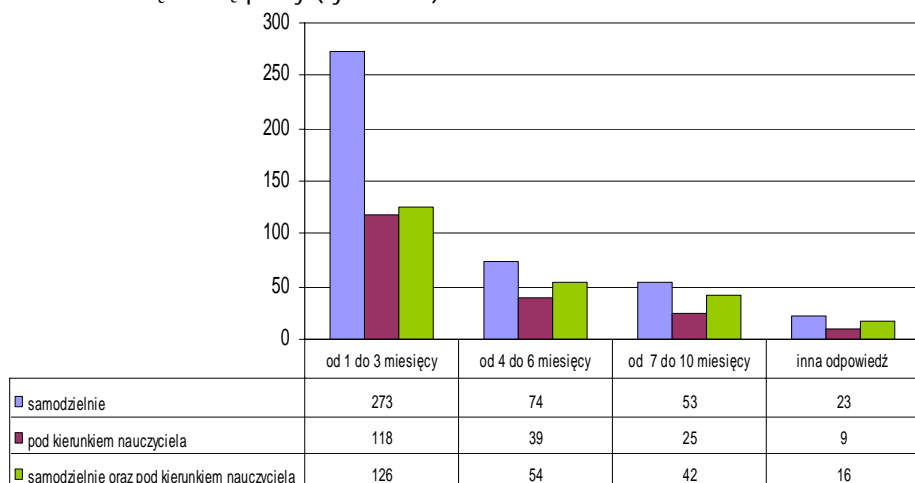


Rysunek 5: *Jaką formę pracy z Paszportem Językowym zaproponował/a Pan/Pani swoim uczniom?* (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; Ankieta anonimowa – nauczyciel. oprac. B. Głowacka).

Nauczyciel ma oczywiście prawo nie akceptować proponowanej mu pomocy dydaktycznej, ale zanim ją odrzuci, powinien starać się poznać cele, jakim służy i zasady jej stosowania, tym bardziej, że w tym przypadku brał udział w eksperymencie wspieranym przez lokalne władze samorządowe i koordynowanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Z kilku zacytowanych już wypowiedzi wynika, że ich autorzy nie starali się poznać specyfiki pracy z *EPJ*, ani zrozumieć swojej roli w kształtowaniu zachowań autonomicznych uczniów. Jak ilustrują to powyższe diagramy, na pierwsze miejsce w wyborach nauczycieli dotyczących form pracy z poszczególnymi częściami *EPJ* (*Paszport językowy*, *Biografia językowa*, *Dossier*) wysuwa się odpowiedź „Pozostawienie pełnej swobody w pracy z tą częścią *EPJ*”, choć priorytet powinno mieć w warunkach omawianego eksperymentu (pierwsze miesiące pracy z *EPJ*) w przypadku *Biografii* (rysunek 4) „Wspólne ustalanie listy celów uczenia się i sprawdzanie ich realizacji”, *Paszportu językowego* (rysunek 5.) „wspólne wypełnianie próbných tabelk samooceny dla języka, którego Pan/Pani uczy oraz dla innych języków”. Samodzielne wypełnianie *Paszportu* zalecane jest raczej pod koniec dłuższego okresu nauki z *EPJ*, po kilkukrotnym, wspólnym sprawdzaniu list umiejętności w *Biografii językowej*. W pracy z *Dossier* najważniejsze jest „wspólne opracowanie kryteriów doboru prac”, po czym można rzeczywiście dać swobodę w ich gromadzeniu i rejestrowaniu.

#### *Wybrane dane z badania ankietowego przeprowadzonego w grupie uczniów*

Badanie ankietowe przeprowadzone w grupie uczniów potwierdza w pełni informacje uzyskane od nauczycieli. Otóż blisko połowa ankietowanych była rzeczywiście pozostawiona sama sobie: 49% uczniów pracowało z *EPJ samodzielnie* przez cały wskazany przez nich okres nauki, około 20% pracowało pod kierunkiem nauczyciela, pozostali (około 1/3) wskazali trzecią mieszaną formę pracy (rysunek 6).



Rysunek 6: Czas trwania i charakter pracy z *EPJ* (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; ankieta anonimowa – uczeń, CODN 2006. oprac. B. Głowacka).

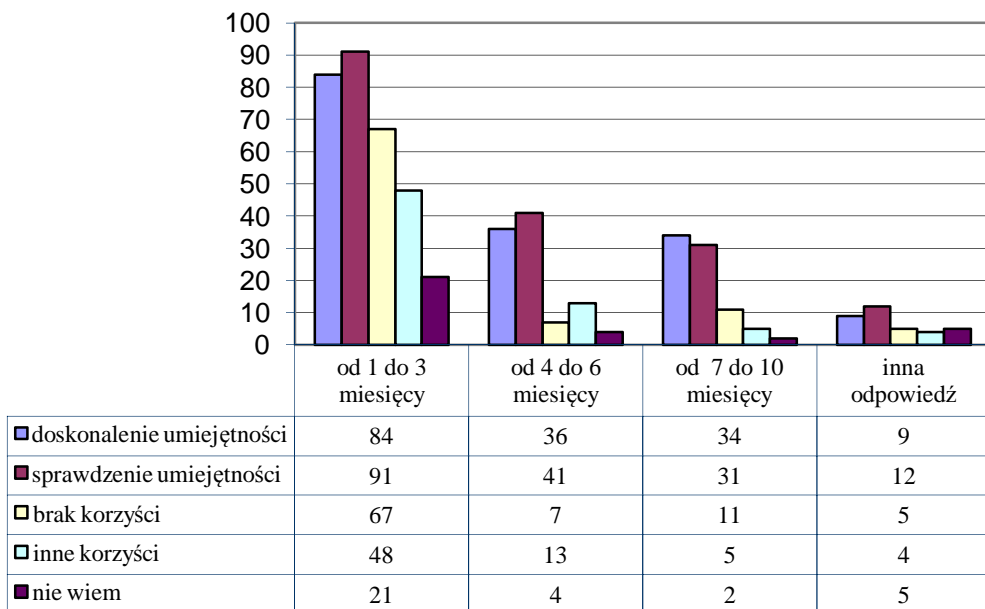
Odpowiedzi uczniów pomagają zrozumieć (przynajmniej częściowo) podstawową sprzeczność wykazaną w badaniu dotyczącym nauczycieli. Duża grupa młodzieży wierzy w pozytywne efekty uczenia się języków z *EPJ*.

- *Czy uważasz, że Europejskie portfolio językowe może Ci pomóc w zdobyciu umiejętności samodzielnego uczenia się języków?* – blisko 44% odpowiada TAK.
- *Czy uważasz, że Europejskie portfolio językowe pomaga w nauce języków obcych i warto jest umieć samodzielnie określić swoje umiejętności językowe?* – 50% odpowiedzi na TAK.

Zapytani o korzyści, jakie dała im już nauka z *EPJ*, 31% gimnazjalistów wskazuje na doskonalenie umiejętności językowych, a 33% na zdobycie umiejętności samooceny (samodzielne sprawdzenie umiejętności), 13% wskazuje inne korzyści. Około 17% uważa, że nie osiągnęło żadnych korzyści, 6% zaznacza krótkę z „nie wiem”. Swoje odpowiedzi na pytanie o osiągnięte korzyści formułują w następujący sposób (wybór z około 400 wypowiedzi):

- Wiem na jakim jestem poziomie i czego jeszcze mi brakuje.
- *EPJ* daje mi świadomość na jakim poziomie jest mój język angielski.
- Samodzielnie oceniam, na ile mnie stać.
- Znasz swoje postępy.
- Ocenianie swoich możliwości językowych.
- Umiejętność samooceny i przekonanie się czego jeszcze muszę się nauczyć lub nauczyć.
- Możliwość sprawdzenia swoich umiejętności.
- Dzięki temu wiem, co już umiem, a czego muszę się jeszcze nauczyć.
- Wiem ile potrafię.
- Można samego siebie ocenić).
- Mogłam sprawdzić na jakim poziomie jest moja umiejętność posługiwania się obcym językiem i w czym muszę jeszcze się podciągnąć.
- Wiem na jakim etapie nauki jestem.
- Powiedzmy, że mogę na czysto spojrzeć na swoje umiejętności.

Cenne wnioski na temat zależności między czasem nauki a odczuciem wynoszonych korzyści można wyciągnąć na podstawie poniższego zestawienia (rysunek 7). Widzimy, że wraz z nabywanym doświadczeniem zwiększa się poczucie korzyści i zmniejsza liczba osób postrzegających negatywnie efekty pracy z *EPJ*.



Rysunek 7: *Zauważalne korzyści z nauki języków z EPJ a okres nauki z EPJ.* (źródło: badanie ankietowe CODN 2006; ankieta anonimowa – uczeń. oprac. B. Głowacka).

Pozytywne nastawienie uczniów widoczne jest również w ich propozycjach odpowiedzi na pytanie: *Jak zachęci(a)byś swojego rówieśnika do nauki z EPJ?*

- Po prostu kazałabym im to wypełniać i sami by się zachęcili.
- To może sporo nauczyć a poza tym jest dobra zabawa.
- Uzupełniałabym portfolio przy osobie, którą chcę do tego zachęcić. Osoba ta zapewne zainteresuje się tym i też będzie chciała to robić.
- Zachęciłbym tak, że powiedziałbym, że mogę przez nie sprawdzić swoje wiadomości językowe.
- Pokazałabym portfolio oraz swoje oceny przed i po zaczęciu pracy z portfolio.
- Bym powiedział im, że się dużo nauczą i to nie jest trudne, trzeba tylko chcieć.
- Europejskie Portfolio! Wiesz co umiesz!

Oczywiście należy też odnotować wiele wypowiedzi negatywnych, podanych zapewne przez tych, którzy nie potrafili wymienić choćby jednej korzyści (17%). Uczniowie ci informowali o swoim braku zainteresowania, o nudzeniu się na lekcji, o niechęci do pracy z EPJ w domu. W odpowiedzi na pytanie o reakcje uczniów, nauczyciele potwierdzają obecność negatyw-

nych uwag na temat *EPJ* robionych głównie przez uczniów słabych, ich niechęci do wykonywania dodatkowej pracy w domu, mówią o wyraźnym braku lub spadku motywacji zaobserwowanym u wielu uczniów.

#### 4. Wnioski końcowe

Po zapoznaniu się z wynikami badań ankietowych, trudno się oprzeć wrażeniu, że nauczyciele podejmujący decyzję o przerwaniu pracy z *EPJ*, podjęli ją wbrew wielu uczniom, którzy, jakby na przekór niesprzyjającym temu doświadczeniu warunkom, potrafili we względnie krótkim czasie osiągnąć wymierne, zauważone przez nich samych korzyści.

Wydaje się, że głównym czynnikiem ograniczającym możliwość skutecznego kształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się języków w szkole jest *negatywne nastawienie* znacznej grupy nauczycieli do idei autonomizacji ucznia, a co za tym idzie, do *EPJ* jako narzędzia niepożądanego zmiany. To negatywne nastawienie do zmiany wynika z:

- 1) *przekonań oraz nawyków* zawodowych, tj.: potrzeby zachowania dominującej pozycji w relacji nauczyciel-uczeń, potrzeby kontrolowania wszystkich działań i narzędzi pracy ucznia; przeświadczeniu o wyższości doświadczenia nad wiedzą teoretyczną (negowanie potrzeby poszerzania wiedzy i zdobywania dodatkowych kompetencji zawodowych);
- 2) *przyczyn natury psychologicznej*, tj.:
  - niechęci do stawienia czoła trudnościom wstępnego okresu wdrażania (Schärer 2004: 18);
  - obawą przed zakwestionowaniem ich dotychczasowej praktyki, utratą autorytetu;
  - sprzeciwu wobec „nakazu” wzięcia odpowiedzialności za rozwój indywidualny każdego ucznia;
  - sprzeciwu wobec nowych obciążających (w odczuciu nauczycieli) czasowo obowiązków, wobec konieczności przyjęcia dodatkowych ról;
  - sprzeciwu wobec konieczności wprowadzenia zmian w organizacji lekcji, metodach pracy;
- 3) *przyczyn natury merytorycznej*, tj.:
  - niewiedzy dotyczącej obecnych tendencji w glottodydaktyce, nieznajomości narzędzi i kluczowych pojęć oraz
  - nieznajomości *EPJ*, celów i zasad jego stosowania<sup>8</sup>;
  - niewiedzy dotyczącej potrzeb uczniów w zakresie kształcenia językowego;

---

<sup>8</sup> Wyniki pytania 17 anonimowej ankiety: *Czy w trakcie pracy z EPJ korzystali Państwo z następujących publikacji? Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego – 16,7%; Przewodnika metodycznego dla nauczycieli pracujących z EPJ dla uczniów od 10-15 lat – 12,5%; Czasopisma Języki Obce w szkole – 39,6%; strony internetowej CODN – 50%.*

- braku przygotowania w zakresie oceniania alternatywnego, strategii uczenia się, form nauczania interaktywnego; kształtowania autonomicznych postaw wśród uczniów;
- 4) *przyczyn natury pozamerytorycznej*, tj.: nieporadności organizacyjno-metodycznej w nowych „nieznanych” nauczycielowi sytuacjach dydaktycznych, wynikającej z braków w przygotowaniu merytorycznym, wykształceniu metodycznym, a także z rutyny zawodowej.

Wyniki zaprezentowanego powyżej badania ankietowego zdają się potwierdzać przekonanie Wilczyńskiej, o tym, że, „Nauczyciele ukształtowani są bowiem w przekonaniu, że ich misją jest przekazywanie posiadanej wiedzy i nawet jeśli uznają oni merytoryczną zasadność pobudzania aktywności uczącego się, najczęściej nie potrafią sprostać jej organizacyjnie” (1999: 37). Gwoli sprawiedliwości przypomnijmy, że uwagi krytyczne nie dotyczą 23% nauczycieli języków uczestniczących w eksperymencie, którzy podjęli decyzję o kontynuowaniu pracy z *EPJ*, i dzięki którym uczniowie mogli nadal doznawać satysfakcji w podejmowaniu odpowiedzialności za własną naukę.

## Bibliografia

- André, B. (red.). 1981. *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues*. Paris: Didier-Hatier.
- Beacco, J.-C. i Byram, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Projet 1. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Głowacka, B. 2007. „Poza dostarczone informacje”. *Języki Obce w Szkole* 3. 79-90.
- Głowacka, B. 2005. „Les supports didactiques, la relation pédagogique et l'enseignement des langues étrangères”. *Synérgies Pologne* 2. 79-85.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (wydanie drugie). Le Défi Educatif, Montréal: Guérin, Paris: Editions ESKA.
- Porcher, L. 1981. „Les chemins de la liberté”, w: André, B. (red.). 61-71.
- Schärer, R. 2004. *Portfolio européen des langues: projet de rapport de synthèse 2001-2004*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Schärer, R. 2006. *Portfolio européen des langues: projet de rapport intermédiaire 2005*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Sielatycki, M. 2003. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kontekście wdrożenia dokumentu Unii Europejskiej *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia – wspólne cele do roku 2010*”. ([www.codn.edu.pl/o\\_codn/doc/uekomentarz](http://www.codn.edu.pl/o_codn/doc/uekomentarz)).
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

*Joanna Bielska*  
*Instytut Języka Angielskiego*  
*Uniwersytet Śląski*

---

## AUTONOMIA UCZNIA – WYZWANIE CZY UDRĘKA DLA MŁODEGO NAUCZYCIELA?

### STRESZCZENIE

The article deals with learner autonomy in foreign language learning in the opinion of young teachers of English. The aim of the research was to gather data on how English teachers view and define learner autonomy, what they consider to be the most important features of an autonomous learner, what they know about the ways of developing learner autonomy, what strategies and techniques they use in order to promote autonomous learning among their students and what problems they face in their attempts at developing learner autonomy. The sample consisted of 99 teachers of English enrolled in the MA programme at the University of Silesia, most of whom had been teaching English for less than five years. The data gathered have been analyzed quantitatively and qualitatively. The results point to the relatively good theoretical background and positive attitude the teachers have towards the notion of learner autonomy; however, some misconceptions can also be noticed in their opinions. Moreover, their practical approach to developing learner autonomy does not go beyond some simple solutions such as giving certain types of homework or asking students to make simple choices concerning their learning. The reasons for such a situation are discussed and the need for organizing teacher training for practicing teachers is emphasized.

### 1. Wprowadzenie

W ostatnich latach pojawiło się wiele opracowań poświęconych autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych (np. Benson i Voller 1997; Benson 2001). Również w polskiej literaturze przedmiotu nie brak pozycji poświęconych temu zagadnieniu (np. Michońska-Stadnik 1996; Wilczyńska 1999,

2002; Pawlak 2004). Prowadzone są liczne projekty badawcze, organizowane są wykłady, warsztaty dla nauczycieli, wreszcie konferencje naukowe poświęcone rozwijaniu autonomii ucznia na różnych poziomach kształcenia. W związku z coraz większym naciskiem kładzionym na rolę ucznia w procesie uczenia się, zagadnienie autonomii ucznia, obok różnic indywidualnych i strategii uczenia się, znalazło swoje miejsce w programach nauczania przedmiotów metodycznych w ramach szkolnictwa wyższego. Autonomia ucznia nie jest więc już pojęciem nowym nie tylko dla specjalistów, ale również dla młodego pokolenia nauczycieli języków obcych, wykształconych w duchu podejścia komunikacyjnego promującego upodmiotowienie ucznia w procesie dydaktycznym. Można by więc żywić nadzieję, że to właśnie pokolenie uzna potrzebę rozwijania autonomii ucznia za rzecz zupełnie naturalną i, zamiast jedynie nauczać języka obcego, będzie działać na rzecz wzmocnienia podmiotowości uczącego się, co mogłoby stać się załącznikiem głębokich przemian tak potrzebnych w polskim systemie edukacyjnym.

Wydaje się jednak, że problemy, z jakimi spotykają się młodzi nauczyciele na początku swojej kariery zawodowej, skutecznie zniechęcają ich do wprowadzania innowacyjnych zmian w sposobie nauczania. Dane zebrane przez Gabryś (1998) pokazują dynamikę stosunku do autonomii wśród studentów kolegium nauczycielskiego oraz filologii angielskiej. U studentów kolegium widać wyraźną poprawę stosunku do autonomii pomiędzy pierwszym a drugim rokiem studiów. Na pierwszym roku studiów 38% studentów określało swój stosunek do autonomii jako pozytywny lub stosunkowo pozytywny, 44% jako neutralny, a 18% jako negatywny. Wśród studentów drugiego roku nie było osób negatywnie nastawionych do autonomii, a liczba osób nastawionych „stosunkowo pozytywnie” wyniosła 56%. Podobne nastawienie prezentowała grupa studentów drugiego roku studiów uniwersyteckich, gdzie 66% osób deklarowało pozytywne lub stosunkowo pozytywne nastawienie do autonomii, a liczba ocen negatywnych była minimalna. Zupełnie odmienne podejście do autonomii prezentuje nauczycielska grupa seminaryjna (V rok studiów uniwersyteckich), w której nie było osób o zdecydowanie pozytywnym podejściu do autonomii, a stosunkowo pozytywne podejście deklarowało zaledwie 22% badanych. Jednocześnie aż 22% badanych deklarowało swój negatywny stosunek do autonomii. Gabryś interpretuje ten wynik jako efekt zmiany perspektywy u osób badanych, które oceniają autonomię z pozycji już nie studentów, a początkujących nauczycieli, którzy „wykształceni w duchu komunikacyjnego nauczania promującego autonomię ucznia, usiłujący wprowadzić jej założenia w klasie, natrafiają na trudności i brak efektów” (1998: 25). Widać tu wyraźny rozdźwięk pomiędzy teorią a praktyką i jego negatywny wpływ na postawę początkujących nauczycieli.

Tak więc problemy z funkcjonowaniem w klasie, w której nauczanie koncentruje się na osobie ucznia, mają nie tylko nauczyciele starsi, przyzwyczajeni do tradycyjnego modelu nauczania poprzez autorytet nauczyciela,

u których przyjęcie nowego modelu kształcenia wymaga zredefiniowania ról wszystkich uczestników procesu kształcenia językowego, a co za tym idzie daleko idących zmian we własnym stylu nauczania. Problemy takie mają również nauczyciele młodzi, będący na początku swojej zawodowej drogi. Gdy już opadnie pierwszy stres, na skutek którego młodzi nauczyciele rzadko eksperymentują i chowają się za utartymi wzorcami nauczania (por. Michońska-Stadnik 2004: 17), zaczyna się poszukiwanie własnej drogi, próby wdrażania tego, z czym zetknęli się podczas kursów metodyki nauczania. Dość szybko okazuje się, że przełożenie teoretycznych podstaw indywidualizacji i autonomizacji nauczania na język praktyki jest trudniejsze niż oczekiwano, a efektów w postaci szybkich postępów w nauce języka obcego u uczniów nie widać. Skutek takiego stanu rzeczy to rozczarowanie, zniechęcenie, utrata wiary we własne siły i powrót do bezpiecznego, tradycyjnego modelu nauczania. Prezentowany poniżej projekt badawczy to próba przyjrzenia się wiedzy i działaniom młodych nauczycieli w celu określenia sposobów zwiększenia efektywności rozwijania autonomii ucznia w polskich szkołach.

## 2. Projekt badawczy

Celem prezentowanych badań było zebranie informacji na temat podejścia młodych nauczycieli języka angielskiego do zagadnienia autonomii ucznia, ich wiedzy teoretycznej na temat sposobów jej rozwijania, stosowanych przez nich technik i strategii służących rozwijaniu autonomii uczniowskiej oraz problemów, z jakimi musi zmierzyć się nauczyciel podejmujący próby wspierania postaw autonomicznych u swoich uczniów.

Badaniami objęto 99 czynnych nauczycieli języka angielskiego, posiadających stopień licencjata i poszerzających swoją wiedzę na niestacjonarnych studiach magisterskich w Uniwersytecie Śląskim. Staż pracy większości badanych nie przekraczał pięciu lat, tylko dziewięć osób pracowało w zawodzie nauczyciela dłużej niż pięć lat. W zdecydowanej większości byli to ludzie w wieku 20-25 lat (77 osób) i 26-30 lat (15), jedynie siedem spośród osób badanych przekroczyło trzydziesty rok życia.

Osoby badane poproszono o wypełnienie ankiety zawierającej następujące pytania dotyczące autonomii:

- 1) Co rozumiesz pod pojęciem „autonomia ucznia”?
- 2) Jakie są najważniejsze cechy ucznia autonomicznego?
- 3) Wymień kilka sposobów rozwijania autonomii u uczniów.
- 4) Czy w klasie, w której uczysz obecnie, starasz się wspomagać rozwój autonomii u swoich uczniów? Jeśli „tak”, a jaki sposób? Jeśli „nie”, dlaczego?
- 5) Na czym polega rola nauczyciela w pracy z uczniem o wysokim poziomie autonomii? Czy jest to rola łatwa/trudna? Dlaczego?
- 6) Jakie problemy wiążą się z zagadnieniem autonomii ucznia?

- 7) Co to jest *Europejskie portfolio językowe*?
- 8) Z którą z poniższych opinii zgadzasz się najbardziej (wybierz jedną):
- Całe szczęście, że zmienia się podejście do roli ucznia w procesie uczenia się języka obcego. Wspieranie autonomii ucznia to ważne zadanie dla nauczyciela. Tylko uczeń, który ma realny wpływ na to, czego i jak się uczyć, ma szansę na sukces w nauce języka obcego. Wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, decyzja powinna należeć do ucznia.
  - Rozwijanie autonomii ucznia to teoretycznie dobry kierunek w kształceniu językowym. W praktyce jednak jego założenia są niezmiernie trudne do zrealizowania, a i skuteczność nie do końca gwarantowana. Nauczyciel powinien wspierać autonomię ucznia, ale w ograniczonym zakresie, nie tracąc kontroli nad procesem kształcenia.
  - Te wszystkie rozważania na temat autonomii ucznia to puště słowa. Rozwijanie autonomii ucznia prowadzi do chaosu w klasie. Uczniowie nie mają wystarczającej wiedzy, by decydować o wielu sprawach związanych z uczeniem się języka obcego. To nauczyciel jest od tego, by odpowiednio dobrać materiały, prowadzić lekcję, oceniać uczniów, itd.
- 9) Czy w ciągu ostatnich dwóch lat:
- przeczytał/aś jakiś artykuł na temat autonomii ucznia?
  - przeczytałeś/aś jakąś książkę, w której była mowa o autonomii ucznia?
  - brałeś/aś udział w szkoleniu z zakresu rozwijania autonomii ucznia?

Ankiety zostały wypełnione przez osoby badane w czasie zajęć z metodyki nauczania języków obcych. Nie było żadnych ograniczeń czasowych. Forma ankiety została dokładnie omówiona przez osobę przeprowadzającą badanie. Badanie posłużyło za punkt wyjścia do dyskusji na temat autonomii ucznia.

Dane zebrane przy pomocy ankiety zostały opracowane zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. W celu ilościowego opracowania wyników zastosowano metodę kodowania danych, tj. powtarzające się podobne wypowiedzi zakwalifikowano do wspólnej kategorii opatrzonej hasłem, np. samodzielność/niezależność. W efekcie dane prezentowane poniżej mają formę haseł z przypisaną im liczbą osób badanych, które udzieliły danej odpowiedzi. Liczby osób badanych nie ujęto procentowo ze względu na liczebność próby zbliżoną do stu (99), gdzie liczba osób odpowiada w dużym przybliżeniu procentowi próby.

### 3. Wyniki

#### 3.1. Definicja autonomii

Definiując pojęcie autonomii (patrz Tabela 1), większość osób badanych wymieniła prawo ucznia do decydowania lub współdecydowania o tym, czego i jak chciałby się uczyć (60), jak również jego samodzielność i niezależność od nauczyciela (54). Ponadto, dla dwudziestu jeden osób autonomia ucznia to możliwość dania wyrazu swojej indywidualności, wyrażania swojego zdania, itd. W opinii piętnastu osób autonomia ucznia wiąże się z podejmowaniem przez ucznia aktywności poza klasą, tj. samodzielnym uczeniem się z dodatkowych źródeł, takich jak piosenki, filmy, książki, artykuły prasowe, Internet, itd. Jedynie osiem osób spośród 99 badanych wymieniło odpowiedzialność za własną naukę jako pojęcie składające się na definicję autonomii ucznia.

DEFINICJA AUTONOMII		
L.p.	Odpowiedź	Liczba osób
1.	Prawo ucznia do (współ)decydowania o tym, czego i jak chciałby się uczyć.	60
2.	Samodzielność/niezależność.	54
3.	Indywidualność ucznia/możliwość wyrażania swojego zdania.	21
4.	Uczenie się z dodatkowych źródeł (muzyka, filmy, książki itd.).	13
5.	Odpowiedzialność za naukę.	8

Tabela 1: Wyniki badania ankietowego: definicja autonomii.

#### 3.2. Cechy ucznia autonomicznego

Wśród cech ucznia autonomicznego (patrz Tabela 2), osoby badane najczęściej wymieniały samodzielność ucznia, jego niezależność od nauczyciela (55). Dla dwudziestu dziewięciu osób uczeń autonomiczny to również uczeń ambitny i zmotywowany do nauki. Odpowiedzialność ucznia za proces uczenia się pojawiła się w odpowiedziach dwudziestu sześciu osób. Wśród pozostałych cech, wymienianych rzadziej i w różnych konfiguracjach, wyodrębnić można trzy podgrupy:

- cechy osobowości/charakteru świadczące o twórczym, indywidualnym podejściu ucznia do nauki (indywidualizm, kreatywność, dociekliwość);
- cechy osobowości/charakteru świadczące o stosunku ucznia do nauki (systematyczność, samodyscyplina, obowiązkowość, pracowitość);
- cechy/umiejętności świadczące o dojrzałości metakognitywnej ucznia (umiejętność określania celów nauki, organizowania sobie

pracy, podejmowania decyzji; świadomość swoich słabych i mocnych stron).

CECHY UCZNIA AUTONOMICZNEGO		
L.p.	Odpowiedź	Liczba osób
1.	Samodzielność/niezależność.	55
2.	Motywacja/ambicja.	40
3.	Odpowiedzialność.	26
4.	Umiejętność organizowania sobie pracy.	17
5.	Systematyczność.	16
6.	Indywidualizm.	15
7.	Umiejętność podejmowania decyzji.	15
8.	Kreatywność.	12
9.	Świadomość celów nauki.	12
10.	Znajomość swoich słabych i mocnych stron.	12
11.	Dociekliwość.	11
12.	Samodyscyplina/obowiązkowość.	10
13.	Pracowitość.	9
14.	Pewność siebie.	8

Tabela 2: Wyniki badania ankietowego: cechy ucznia autonomicznego.

### 3.3. Rozwijanie autonomii ucznia

Podstawowym sposobem rozwijania autonomii ucznia dla większości osób badanych (58) jest zadawanie prac domowych, w których uczniowie mogą wykazać się inwencją i samodzielnością (patrz Tabela 3). Nawet praca metodą projektów, wymieniona przez dwadzieścia siedem osób, dotyczy w większości projektów wykonywanych samodzielnie poza klasą językową, a następnie ocenianych przez nauczyciela. Czterdzieści osób spośród osób badanych szansę na rozwój autonomii ucznia widzi w stwarzaniu warunków, w których uczniowie mają prawo dokonania wyboru, np. tematu dyskusji, rodzaju ćwiczenia, typu pracy domowej, itd. Dla dwudziestu pięciu osób istotnym sposobem rozwijania autonomii ucznia jest uczenie uczenia się, tj. pokazywanie różnych metod pracy, wskazywanie potencjalnych źródeł informacji, trening strategii uczenia się. Wśród pozostałych, rzadziej wymienianych sposobów rozwijania autonomii ucznia, widać wyraźnie dwie podgrupy koncentrujące się wokół dwóch ról pełnionych przez nauczyciela: motywacyjnej (indywidualne podejście nauczyciela do ucznia, rozbudzanie zainteresowań, motywowanie/zachęcanie, nagradzanie/pochwały) oraz organizacyjnej, polegającej na przydzielaniu zadań (pisanie wypracowań, praca w parach/grupach, praca ze słownikiem, samodzielne przygotowywanie lekcji przez ucznia zgodnie z jego zainteresowaniami).

SPOSOBY ROZWIJANIA AUTONOMII		
L.p.	Odpowiedź	Liczba osób
1.	Zadawanie prac domowych, w których uczniowie mogą wykazać się inwencją i samodzielnością/praca metodą projektów.	58
2.	Stwarzanie warunków, w których uczniowie dokonują samodzielnych wyborów dotyczących nauki.	40
3.	Pokazywanie różnych metod pracy/wskazywanie źródeł/trening strategii.	25
4.	Indywidualne podejście nauczyciela do ucznia.	13
5.	Rozbudzanie zainteresowań.	12
6.	Pisanie wypracowań.	12
7.	Praca w parach/grupach.	11
8.	Praca ze słownikiem.	10
9.	Motywowanie/zachęcanie.	10
10.	Nagradzanie/pochwały.	7
11.	Samodzielne przygotowywanie lekcji przez ucznia zgodnie z jego zainteresowaniami.	6

Tabela 3: Wyniki badania ankietowego: rozwijanie autonomii.

### 3.4. Problemy związane z autonomią ucznia

Spośród dziewięćdziesięciu dziewięciu osób badanych, aż siedemdziesiąt trzy osoby stwierdziły, iż w klasie, w której uczą obecnie starają się wspomagać rozwój autonomii u swoich uczniów. Jednocześnie aż osiemdziesiąt dwie osoby określiły swoją rolę w tym procesie jako trudną. Najczęściej wymienianym problemem związanym z rozwijaniem autonomii ucznia (patrz Tabela 4) były trudności w radzeniu sobie z uwzględnianiem różnorodności uczniów w klasie, wiążące się z brakiem możliwości ujednoczenia metod pracy (36), groźbą utraty kontroli nad procesem kształcenia (26) oraz chaosem i brakiem dyscypliny w klasie (20). Osiemnaście spośród osób badanych wyraziło obawę przed utratą autorytetu nauczyciela. Wielu spośród badanych wskazywało również na problemy związane z postawą samych uczniów, którzy mogą nie być zdolni lub chętni to podejmowania zachowań autonomicznych ze względu na brak motywacji, nudę, lenistwo (22) lub brak zdolności i/lub samodyscypliny (12). Z drugiej strony, uczniowie autonomiczni mogą okazywać niechęć do współpracy z nauczycielem i/lub grupą (14). Istnieje również ryzyko, że nauczyciel może koncentrować się na uczniu autonomicznym kosztem innych uczniów (6). Dziesięciu nauczycieli zwróciło uwagę na dodatkowy wkład pracy, jaki wiąże się z przygotowywaniem dodatkowych materiałów. Kilka osób (5) wymieniło przyzwyczajenia nauczyciela jako przeszkodę dla podejmowania wysiłków na rzecz rozwijania autonomii ucznia; wszystkie te osoby mieściły się w przedziale wiekowym 30-40 lat i miały za sobą 6-10 letni staż pracy w zawodzie nauczyciela. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli przedstawiono w Tabeli 4.

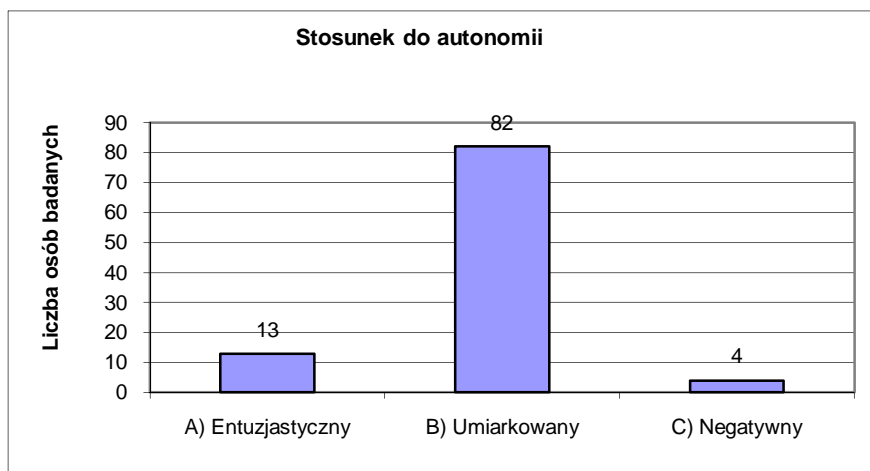
PROBLEMY ZWIĄZANE Z AUTONOMIĄ UCZNIĄ		
Wyniki ilościowe		
L.p.	Odpowiedź	Liczba osób
1.	Różnorodność uczniów w klasie/brak możliwości ujednolicenia metod pracy.	36
2.	Brak kontroli nad procesem kształcenia.	26
3.	Brak motywacji/nuda/lenistwo.	22
4.	Chaos/brak dyscypliny.	20
5.	Utrata autorytetu nauczyciela.	18
6.	Niechęć do współpracy z nauczycielem/grupa.	14
7.	Brak zdolności i/lub samodyscypliny.	12
8.	Konieczność przygotowywania dodatkowych materiałów.	10
9.	Ryzyko koncentracji na uczniu autonomicznym kosztem innych uczniów.	6
10.	Przywyczeranie nauczyciela.	5
Przykładowe wypowiedzi		
1.	Uczniowie przywykli do tego, że nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za wszystko, do jego obowiązków należy objaśnianie, przygotowywanie wszelkich możliwych materiałów, decydowanie o procesie nauczania.	
2.	<i>Trudno jest osiągnąć tę autonomię u ucznia, gdyż wielu uczniów uważa, że wszystko im należy podać na tacy. Niektórzy uczniowie nie są wystarczająco zdolni.</i>	
3.	<i>Uczeń o zbyt wysokim poziomie autonomii może sprawiać problemy poprzez niechętnie uczestniczenie w zajęciach lub przeszkadzanie w nich; może myśleć, iż nauczyciel się myli i prowadzi nudne zajęcia, bo on/ona już coś umie i chce z materiałem iść dalej. Nauczyciel powinien zawsze mieć kontrolę nad procesem kształcenia i mimo pomocy i sugestii uczniów co do przebiegu lekcji musi posiadać kontrolę nad uczniami i ich rozwojem w procesie dydaktycznym.</i>	
4.	<i>Uczniowie z wysokim poziomem autonomii często chcą rozmawiać o swoich zainteresowaniach, o których wiedzą dużo, a nie skupiają się na innych zagadnieniach, z których mogą posiadać bardzo ograniczoną podstawową wiedzę.</i>	
5.	<i>Istnieje cienka granica między autonomią ucznia a decydowaniem i stawianiem wymogów ze strony uczniów wobec nauczyciela.</i>	

Tabela 4: Wyniki badania ankietowego: problemy związane z autonomią ucznia.

### 3.5. Postawa nauczycieli

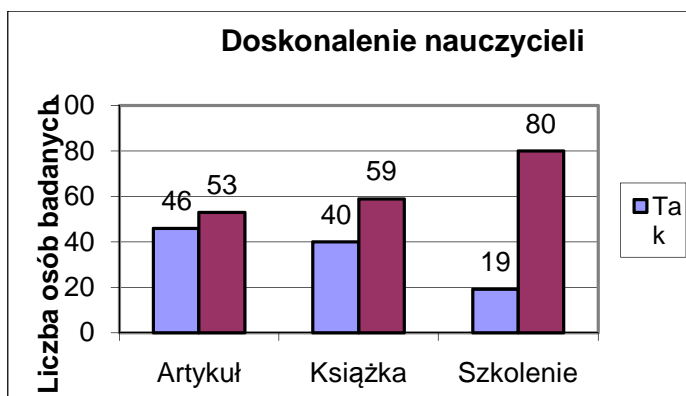
Powyższe wyniki znajdują potwierdzenie w wyborze opinii na temat autonomii (pytanie 8) dokonany przez osoby badane (patrz Rysunek 1). Zdecydowana większość osób uczestniczących w badaniu (82) wybrała opinię umiarkowanie pozytywną, tj. uznającą rozwijanie autonomii za teoretycznie dobry kierunek w kształceniu językowym, ale stanowiący trudne wyzwanie dla nauczyciela ze względu na liczne problemy natury praktycznej. Trzyście osób wybrało opinię

zdecydowanie pozytywną, dostrzegając w autonomii ucznia szansę na jego sukces w nauce języka obcego. Jedynie cztery osoby uznały autonomię ucznia za źródło chaosu w klasie i opowiedziały się za pozostawieniem pełni odpowiedzialności za proces kształcenia w rękach nauczyciela.



Rysunek 1: Stosunek nauczycieli do autonomii ucznia.

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło rozwoju zawodowego nauczycieli i ich aktywności na tym polu w ciągu ostatnich dwóch lat. Jak ukazuje Diagram 2, czterdzieści sześć osób spośród osób badanych w ciągu ostatnich dwóch lat przeczytało jakiś artykuł na temat autonomii ucznia, a czterdzieści książkę, w której była mowa o autonomii ucznia. W zdecydowanej większości były to jednak te same osoby, tak więc około połowa osób badanych nie przeczytała w tym czasie nic na temat autonomii ucznia. Jedynie dziewiętnaście osób spośród dziewięćdziesięciu dziewięciu badanych uczestniczyło w ciągu ostatnich dwóch lat w jakiejś formie szkolenia poświęconego rozwijaniu autonomii ucznia.



Rysunek 2: Doskonalenie nauczycieli.

Niska jest również wśród osób badanych znajomość nowych instrumentów mogących służyć rozwojowi autonomii ucznia. Zdecydowana większość (76) nie potrafi w żaden sposób określić, czym jest *Europejskie portfolio językowe*, próbę zdefiniowania portfolio podjęły zaledwie dwadzieścia trzy osoby, z czego jedynie cztery definicje można było uznać za świadczące o konkretnej wiedzy na ten temat.

#### 4. Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki świadczą o stosunkowo dobrym teoretycznym przygotowaniu nauczycieli i ich ogólnie pozytywnym stosunku do rozwijania autonomii ucznia, większość wymienianych problemów dotyczy raczej strony praktycznej. Bardziej dokładna analiza wypowiedzi osób badanych wskazuje jednak na powtarzalność niektórych stwierdzeń wskazujących na pewną powierzchowność ich wiedzy, która może prowadzić do nieporozumień, a w konsekwencji do uznania idei autonomii ucznia za postulat nierealny w warunkach polskiego szkolnictwa. Niezwykle trafny opis takich nieporozumień i mitów przedstawiła Wilczyńska (2004). Dane zebrane w niniejszym badaniu wskazują na następujące problemy w podejściu młodych nauczycieli do autonomii ucznia:

- 1) *Brak równowagi pomiędzy prawami ucznia a jego odpowiedzialnością za proces uczenia się.* Zdecydowana większość badanych definiuje autonomię ucznia jako prawo ucznia do decydowania lub współdecydowania o różnych aspektach procesu uczenia się i nauczania, jedynie nieliczni wymieniają odpowiedzialność ucznia jako cechę wpisaną w pojęcie autonomii. Ponadto zarówno wyniki badania kwestionariuszowego, jak i wypowiedzi nauczycieli w trakcie omawiania wyników ankiety świadczą o braku koncepcji dotyczącej ewentualnego przejęcia przez ucznia części odpowiedzialności na proces uczenia się. Żaden z nauczycieli biorących udział w dyskusji nie potrafił precyzyjnie określić, za co i w jaki sposób uczeń miałby być odpowiedzialny, natomiast stworzenie listy praw ucznia wynikających z jego autonomii nie sprawiło nauczycielom żadnych trudności. Czyżby więc podejmowane dotychczas próby wdrażania zasad dydaktyki promującej autonomię ucznia prowadziły do sytuacji, w której uczeń ma prawo wpływać na proces kształcenia, ale za efekt końcowy odpowiada wyłącznie nauczyciel?
- 2) *Zewnętrzne źródło autonomii.* Jeśli autonomia ucznia to jego „prawo do (współ)decydowania”, „możliwość wyrażania własnego zdania” itd., to pamiętać należy, że prawo się *daje*, możliwości się *stwarza* itp. Autonomia rozumiana w tak uproszczony sposób jest uczniowi dana (lub nie) przez nauczyciela. Do pewnego stopnia jest to oczywiście prawda, to nauczyciel określa przecież, ile swobody pozostawić w rękach uczących się. W wypowiedziach osób badanych uderza

jednak coś więcej, a mianowicie brak wiedzy na temat koncepcji, z której wywodzi się postulat rozwoju autonomii ucznia. A przecież autonomia to coś więcej niż możliwość wyboru tematu, podręcznika czy ćwiczenia, to postawa wobec życia (Michońska-Stadnik 2004: 18), postawa istotna dla życiowej samorealizacji człowieka. Jak pisze Wilczyńska, „znajomość odnośnej koncepcji ogólnej powinna ułatwiać nauczającemu pogłębioną interpretację zasad, sugerować możliwości ich łączenia i hierarchizowania, zabezpieczając jednocześnie przed wypaczeniami czy arbitralną wybiórczością” (2004: 51). Brak znajomości owej koncepcji ogólnej sprawia, iż nauczyciel traci z oczu główny cel kształtowania postaw autonomicznych u uczniów, jakim jest wychowanie człowieka, który dzięki swej autonomii stanie się osobą zdolną do samorealizacji, do „kształtowania środowiska i siebie samej zgodnie z własnymi zapatrywaniami, oceną i wolą” (Wilczyńska 2004: 49).

- 3) *Błędnie pojmowana indywidualizacja nauczania.* Nacisk kładziony w ostatnich latach na konieczność brania pod uwagę w planowaniu i realizacji nauczania indywidualnych cech ucznia takich jak motywacja, zdolności, style poznawcze, typy osobowości itp. znalazł swoje odzwierciedlenie w dość rozpowszechnionym wśród młodych nauczycieli poglądzie, że nauczyciel powinien pracować inaczej z każdym uczniem, dostosowując się do jego potrzeb, osobowości, różnego rodzaju preferencji. Nie dziwi więc, że wyznawcy tego poglądu, dość licznie reprezentowani wśród osób uczestniczących w badaniu, wskazują różnorodność uczniów w klasie jako poważny problem utrudniający codzienne nauczanie. W efekcie rozwijanie autonomii ucznia, jeśli w ogóle ma miejsce, sprowadza się głównie do zadawania „prac domowych, w których uczniowie mogą wykazać się inwencją i samodzielnością” (por. Tabela 3). A przecież jest to pogląd nieuzasadniony. Jak pisze Wilczyńska, „takie postawienie sprawy prowadzi na bezdroża skrajnej indywidualizacji, tyleż nierealnej, co niecelowej” (2004: 47). Wiedza na temat różnic indywidualnych powinna służyć nauczycielowi, jest mu potrzebna przy organizacji pracy, rozdzielaniu zadań, rozwiązywaniu problemów, rozumieniu trudności, z jakimi borykają się uczniowie, jak również w dobieraniu zespołów, w których potencjał jednostek mógłby być optymalnie wykorzystany przy realizacji wspólnego projektu. Wiele tu niewykorzystanego miejsca dla rozwoju zarówno współpracy, jak i autonomii.

Pomimo wyżej wymienionych błędów w podejściu młodych nauczycieli do autonomii, trudno się z nimi nie zgodzić w dwóch poruszanych w ankietach i dyskusjach kwestiach. Po pierwsze, reforma polskiego szkolnictwa, której celem było między innymi rozwijanie niezależności ucznia

w procesie uczenia się, wprowadziła trzyletnie cykle kształcenia zakończone egzaminem, którego wynik jest niezmiernie ważny dla dalszej edukacji ucznia. W konsekwencji, główną miarą efektywności nauczania oraz podstawą do oceny nauczyciela i szkoły stały się wyniki uczniów na egzaminach gimnazjalnych i maturalnych. W efekcie mamy do czynienia w modelu kształcenia popularnie nazywanym „uczeniem pod egzamin”. Zdaniem nauczycieli, czas i miejsce na rozwijanie autonomii ucznia jest na ogólnych kursach językowych, cel kursu egzaminacyjnego natomiast definiowany jest inaczej. Mamy tu do czynienia z poważnym czynnikiem instytucjonalnym utrudniającym rozwijanie autonomii.

Drugim problemem poruszonym przez nauczycieli jest brak wspólnych celów kształcenia z nauczycielami innych przedmiotów. Ich zdaniem trudno jest rozwijać autonomię ucznia w uczeniu się języka obcego, jeśli nie jest to czynione na lekcjach historii, biologii, czy geografii. Uczniowie często czują się bezpieczniej, gdy cała odpowiedzialność za dobór treści i metod kształcenia spoczywa w rękach nauczyciela, a ich rola ogranicza się do wykonywania precyzyjnie ustalonych zadań. Jak napisała jedna z osób badanych, „bycie pionierem jest dość męczące”. Szansą na rozwiązanie tego problemu jest większa współpraca środowisk naukowych zarówno pomiędzy sobą, jak i ze środowiskiem nauczycieli, a także większa współpraca pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów. Potrzebne są interdyscyplinarne konferencje naukowe, jak również wykłady i warsztaty dla nauczycieli różnych grup wiekowych, gdzie nauczyciele różnych przedmiotów mogliby przedstawić swoje poglądy i pomysły na rozwijanie autonomii.

## 5. Podsumowanie

Autonomia ucznia nie jest pojęciem nowym, a jednak długo jeszcze stanowić będzie jeden z najciekawszych tematów w metodyce nauczania i jedno z najtrudniejszych zadań stojących przed polskim szkolnictwem. By nam bowiem spowszedniała, potrzebna jest głęboka przemiana mentalna w polskim społeczeństwie, poczynając od rodziców, poprzez przedszkola, szkoły podstawowe aż po uczelnie wyższe. Przygotowanie do autonomii zaczyna się bowiem już we wczesnym dzieciństwie, od pierwszego „ja sam(a)” wygłaszanego przez każde bez wyjątku dziecko. Najważniejszym zadaniem dorosłej części społeczeństwa jest nie stłumić tej motywacji do samodzielności, lecz stworzyć warunki do jej harmonijnego rozwoju. Na wykształcenie umiejętności przygotowywania do autonomii potrzeba zapewne kilku pokoleń, nietatwo jest bowiem rozwijać w dzieciach coś, co często nie stanowi integralnej części nas samych. Bez autonomicznego rodzica dziecięca gotowość do autonomii słabnie z czasem, bez autonomicznego nauczyciela trudno mówić o autonomii ucznia. A jednak kierunek został wyznaczony. I choć z rozwijaniem autonomii ucznia w polskim kontekście edukacyjnym

wiąże się wiele trudności i wątpliwości, to jednak przy częstej wymianie doświadczeń i konsekwentnych weryfikacjach sposobów postępowania jest szansa na to, by każde następane pokolenie polskich uczniów było coraz bardziej samodzielne, niezależne i odpowiedzialne.

## Bibliografia

- Arabski, J. (red.). 1998. *Nowe tendencje w glottodydaktyce*. Katowice: WSZMiJO.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. i Voller, P. (red.). 1997. *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman.
- Gabryś, D. 1998. „Autonomia ucznia w procesie uczenia się języka obcego”, w: Arabski, J. (red.). 1998. 19-29.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 11-18.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 44-56.



*Agnieszka Strzałka  
Karolina Ździebło  
(studia magisterskie)  
Akademia Pedagogiczna w Krakowie*

---

AUTONOMIA UCZNIWA  
W POLSKIEJ SZKOLE ŚREDNIEJ  
– Z NOTATNIKA METODYKA  
ANGLISTY I NIE TYLKO

STRESZCZENIE

The article is an attempt to evaluate the level of autonomy represented by Polish higher secondary school students. To provide a reference point for the evaluation, we start with defining an autonomous learner and continue with the presentation of research results obtained from observation and student elicitation. The results of the observation and student questionnaire concerning their attitude to learning English and the strategies which they use to learn it allow for a tentative evaluation of Polish student autonomy. There seems to be a good potential for autonomy in learning English, which could be further developed by teachers and students.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł jest próbą oceny poziomu autonomii reprezentowanej przez polskiego licealistę uczącego się języka angielskiego. Naturalną kolejnością omówienia problemu wydaje się najpierw zdefiniowanie ucznia autonomicznego, jako punktu odniesienia. W dalszej części przedstawione zostaną wyniki obserwacji i badania kwestionariuszowego, mające pomóc w udzieleniu odpowiedzi na pytanie o poziom autonomiczności naszych uczniów. A zatem...

## 2. Kim jest uczeń autonomiczny?

Pojęcie ucznia jako podmiotu w procesie dydaktycznym, wprowadzone przez pedagogikę humanistyczną i ugruntowujące się w dobie demokratycznych zmian, które dotyczą również procesu edukacji, wymaga sprecyzowania. Pomijając rozważania natury psychologicznej i filozoficznej chcemy skupić się na bardzo konkretnych cechach charakteryzujących ucznia, którego można określić mianem autonomicznego.

Według Dickinsona (1987, 1993), który dużo uwagi poświęca autonomii, uczeń autonomiczny jest odpowiedzialny za decyzje dotyczące własnej nauki i sam ustanawia jej cele. Potrafi on ocenić przydatność proponowanego mu kursu pod względem tychże celów, umie ocenić swoje możliwości i umiejętności w opanowaniu języka obcego, zna i świadomie stosuje strategie uczenia się, wreszcie, jest aktywny i dojrzały w poszukiwaniu wiedzy oraz rozwijaniu umiejętności. Wśród cech opisujących ucznia autonomicznego Smith (2003) wymienia: podejście proaktywne do nauki języka obcego, umiejętność samoregulacji procesu uczenia się, aktywność w komunikowaniu się i krytyczne podejście do zdobywanej informacji. Oprócz wspomnianych wyżej cech, Gabrys (1999) wymienia jeszcze kreatywne używanie języka, swobodne wyrażanie swoich myśli oraz stwarzanie sobie warunków do nauki poza szkołą.

Tak więc, uczeń w pełni autonomiczny wie, dlaczego i po co uczy się, zna wachlarz możliwych sposobów uczenia się, stosuje te spośród nich, które najbardziej odpowiadają jego profilowi, potrafi sam ocenić, na ile efektywna jest jego nauka i w razie potrzeby regulować ten proces. Nasuwa się jednak pytanie, do jakiego stopnia autonomii możemy dojść przy zachowaniu typowych dla naszej kultury ram językowej klasy szkolnej? Tradycyjny podział ról nauczyciela i ucznia nie idzie w parze z tak dojrzałym i odpowiedzialnym uczeniem się. U podłoża autonomii leży partnerska zależność między uczniem i nauczycielem, dzięki której uczeń może świadomie i aktywnie uczyć się języka obcego, stosując wybrane przez siebie strategie. Jednak na drodze powstania takiej zależności mogą leżeć utrwalone wzorce postępowania w klasie, charakterystyczne dla metod podawczych i autorytarnego stylu nauczania.

## 3. Autonomia w klasie językowej... czy kto słyszał?

Dalsza część naszych rozważań dotyczy obrazu klasy językowej, która, w naszym rozumieniu, musi przede wszystkim zezwalać na autonomiczność ucznia (poprzez niewidoczne dla oka zdefiniowanie jego roli), a w dalszej perspektywie, aktywnie tę autonomię promować. Trudno, aby uczeń dokonywał wyborów i dostosowywał możliwości do celów, jeśli samostanowienie, wybór i odpowiedzialność ucznia w ogóle nie mieszczą się w ramach

danej klasy językowej. Zakładamy, że naturalną autonomię, wynikającą z ciekawości świata, chęci indywidualnego podejścia do problemów można po prostu unicestwić poprzez brak dopuszczenia ucznia do głosu. W klasie, gdzie uczy się „od do”, zleca wykonywanie poleceń i dostarcza oceny, uczeń staje się bierny, a zamiast o wachlarzu strategii uczenia się, można mówić wtedy o wachlarzu strategii przetrwania w tych niesprzyjających rozwojowi własnemu warunkach. W wielu kulturach, łącznie z naszą, oczekiwania społeczne dotyczące roli ucznia i nauczyciela bynajmniej nie tworzą klimatu samodecydowania i dokonywania wyboru, a cała odpowiedzialność za decyzje, jak i wyniki pozostaje po stronie nauczyciela. W wielu przypadkach, wydawać by się mogło, tak rozumiany proces może przebiegać sprawnie i bezkonfliktowo, bez niepotrzebnej utraty czasu na negocjacje. Jednakże w dobie przemian społecznych i ekonomicznych zmienia się również polska szkoła, do klasy językowej wkracza pojęcie autonomii, a nauczycielom zaleca się eksperymentowanie z autonomią w klasie, chociażby przez takie nowe formy pracy jak projekt.

Opierając się na wspomnianym już Dickinsonie (1987), Myczkowska (2007) przybliży zagadnienie zainteresowanym nauczycielom, podając różne formy wprowadzania autonomii do klasy językowej. Są to:

- korzystanie z wielorakich materiałów;
- różnorodność stosowanych strategii (metod) uczenia się;
- refleksja, dyskusja, wymiana doświadczeń na forum klasy;
- zezwolenie uczniom na decydowanie o tematyce („od czasu do czasu”);
- realizacja własnych pomysłów uczniów;
- zadania projektowe w grupie, zezwalające na dokonywanie wyborów;
- współdecydowanie o ocenach („krok dość śmiały acz dyskusyjny”);
- dostęp do ośrodka biblioteczno-medialnego z Internetem typu *self-access centre*.

Warto zwrócić uwagę na ujęte w nawiasach komentarze – wskazują one na próbę „zasadzenia” autonomii na gruncie polskiej kultury edukacyjnej, w której dystans pomiędzy nauczycielem a uczniem wpływa na dość tradycyjny podział ról.

#### 4. Z notatnika metodyka anglisty – autonomia gołym okiem

Wiedzione ciekawością, jak dalece autonomia jest rzeczywiście obecna w naszej szkole, w formie jawnej czy też ukrytej, postanowiliśmy wykorzystać dostępne nam funkcje, tj. metodyka wizytującego lekcje języka angielskiego wraz z grupą studentów odbywających praktyki i praktykującego nauczyciela języka angielskiego w liceum, aby ocenić aktualny stan rzeczy, niejako z dwu stron.

Pierwsza faza badań, w czasie której przez okres jednego semestru obserwowane były cztery kilkunastoosobowe grupy uczniów klas pierwszych i drugich w dwóch liceach krakowskich, wykazała śladową tylko obecność elementów autonomii wspomnianych przez Myczkowską. Na poprawnie skądinąd prowadzonych zajęciach z języka angielskiego (nauczyciele zostali wybrani jako wzorcowi dla naszych studentów) uczniowie byli aktywni w wykonywaniu poleceń, sumiennej realizacji zadań z podręcznika przygotowującego ich do egzaminu maturalnego. Trudno było jednak dostrzec realizowanie przez nich własnych pomysłów, dokonywanie na forum klasy refleksji dotyczącej uczenia się, czy też współuczestniczenie w wyborze tematu zajęć. Oprócz dobrze reprezentowanych strategii kognitywnych i pamięciowych, na które kładą nacisk zarówno podręczniki, jak i nauczyciele, mieliśmy mało do czynienia z pracą w grupie, która mogłaby być przykładem rozwijania strategii społecznych; nie zaobserwowaliśmy też refleksji, strategii metakognitywnej ważnej dla rozwijania autonomii. Jak pisze Myczkowska (2007), przeszkodą w rozwijaniu autonomii ucznia może być sztywność programów szkolnych, które narzucają tak duże tempo pracy, że najlepiej sprawdza się uczenie tradycyjne. Traktując obserwację jako wstęp do badań kwestionariuszowych postanowiliśmy rozpoznać, jak autonomiczni są uczniowie „od wewnątrz”, tj. z ilu i jakich strategii korzystają w nauce języka angielskiego oraz gdzie lokują siebie samych na osi „uczeń zależny-uczeń autonomiczny”.

## 5. Badanie kwestionariuszowe

Badanie zostało przeprowadzone na grupie 60 uczniów wybranych losowo spośród pierwszych i trzecich klas jednego z liceów krakowskich. Odpowiedzieli oni na 44 pytania związane z użyciem strategii oraz autonomią rozumianą jako gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji odnośnie nauki języka obcego. Pytania przybrały formę stwierdzeń pozytywnych, do których uczniowie ustosunkowywali się wybierając jedną z pięciu możliwości – od „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”, poprzez „nie wiem”, do „nie zgadzam się” i „zdecydowanie nie zgadzam się”. Ze względu na zakres niniejszego artykułu, omawiając użycie strategii nie odwołujemy się do różnic w ich użyciu pomiędzy uczniami klas pierwszych i trzecich. Nawiązujemy do nich jedynie omawiając drugą część kwestionariusza, gdzie, w przypadku niektórych elementów autonomii, były one dość wymowne.

### 5.1. Strategie uczenia się języka angielskiego w szkole średniej

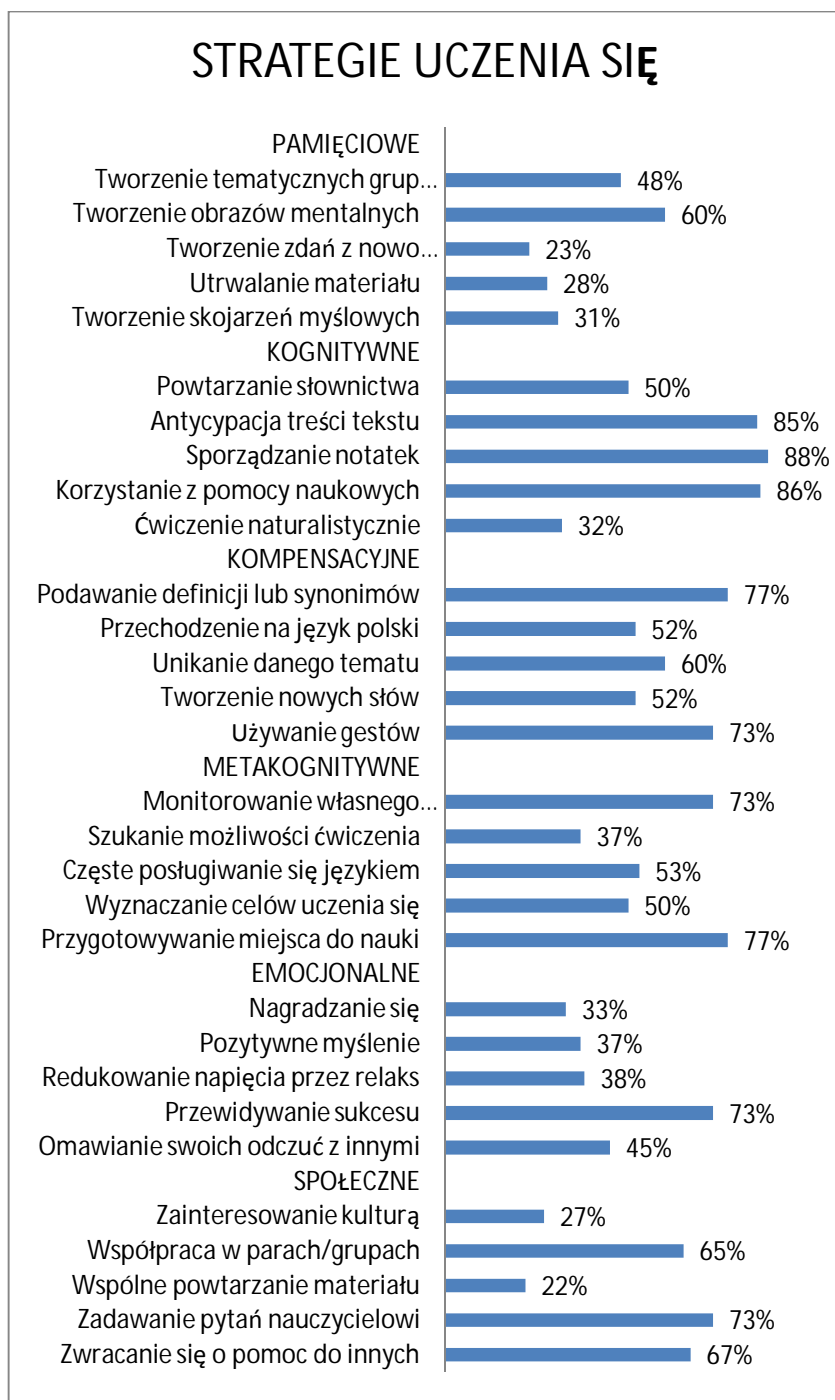
Poniżej przedstawiamy zbiorczo wyniki części pierwszej kwestionariusza, poświęconej użyciu strategii. Lista strategii powstała na bazie taksonomii zaproponowanej przez Oxford (1990) i zawierała 30 strategii reprezentujących każdą

z głównych kategorii, tj. *strategie bezpośrednie*: pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne, oraz *strategie pośrednie*, czyli metakognitywne, afektywne i społeczne.

Jak widzimy na rysunku 1, około dziesięciu (a więc jedna trzecia) wymienionych tu strategii stosowanych jest przez zdecydowaną większość badanych. Uczniowie często starają się przewidywać treść czytanych tekstów, sporządzają notatki, korzystają ze słowników, zwracają uwagę na to, co trzeba poprawić (monitorowanie procesu nauki). Wielu uważa, że osiągnie sukces w nauce, a większość nie obawia się zadawania pytań i zwracania się do innych o pomoc. Wszystko to może świadczyć o budzącej się samodzielności.

Z drugiej strony, tylko co drugi uczeń wyznacza sobie cele swojego uczenia się, niewiele ponad połowę często używa języka angielskiego (w klasie), tworzy grupy słówek czy powtarza słownictwo. Niewielu uczniów stosuje własne skojarzenia, tworzy zdania czy po prostu utrwała materiał, jedynie co trzeci stara się poszukiwać możliwości użycia języka angielskiego poza klasą i tylko niecałe 30% interesuje się kulturą brytyjską czy amerykańską. Stosowanie tych ostatnich strategii świadczyłoby rzeczywiście o dużej niezależności, jak również motywacji do kreatywnego użycia języka w autentycznej komunikacji. Wszyscy zdajemy sobie sprawę, że choć dziś poznanie kultury krajów anglojęzycznych nie jest konieczne do „właściwego” posługiwania się językiem angielskim, który jako *lingua franca* oderwał się od swoich korzeni, to jednak dopiero wyjście poza klasę i używanie tego języka w sytuacjach naturalnych jest prawdziwym sprawdzianem stopnia jego opanowania.

Jeśli spojrzymy na poszczególne grupy strategii, najbardziej popularne są strategie kognitywne (przeciętnie stosowane przez 68% uczniów) i kompensacyjne (62%), następnie metakognitywne (58%) i społeczne (51%), zaś najrzadziej emocjonalne (45%) i pamięciowe (38%). Oczywiście, biorąc pod uwagę niewielką liczbę badanych, wyniki te należałoby potwierdzić na większej próbie. Prawdopodobnie, uczniowie nauczycieli stosujących inny zakres technik przyznałoby się do korzystania z nieco innych strategii, choć o fakcie włączenia jakiegoś sposobu uczenia się do swojego „warsztatu” decydują nie tylko poznane techniki, ale ich atrakcyjność i przewidywana skuteczność, a te zależą już od preferencji indywidualnych i kulturowych. Mała popularność strategii emocjonalnych i społecznych wynika prawdopodobnie z faktu, że stosunkowo rzadko używane są w naszej szkole tak zwane metody niekonwencjonalne, techniki kładące nacisk na współpracę, czy też techniki mające na celu rozwianie kompetencji interkulturowej. Można zaryzykować stwierdzenie, że uczniowie mało wiedzą na temat roli pozytywnego myślenia, redukcji stresu, wymiany myśli czy poznania innych kultur, bądź też nie uznają tych sposobów za coś, co istotnie może wpłynąć na lepsze rezultaty w nauce. Dziwi natomiast tak małe zastosowanie strategii pamięciowych czy też fakt, że tylko co drugi uczeń powtarza nowe słówka. Może to świadczyć o tym, że uczniowie uczestniczący w badaniu nie przywiązują zbyt dużej wagi do samodzielnej pracy z materiałem językowym.



Rysunek 1: Strategie uczenia się stosowane przez uczniów szkoły średniej (I i III klasa LO).

## 5.2. W stronę autonomii

W drugiej części kwestionariusza próbowaliśmy określić poziom autonomii każdego z badanych uczniów, w oparciu o stwierdzenia dotyczące ich zachowań i preferencji podczas nauki języka obcego. Poniżej przedstawiamy procentową popularność każdego ze stwierdzeń w badanej grupie, przy czym pod uwagę wzięto tutaj wszystkie odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”. Ponieważ dodatkowym celem badania było zaobserwowanie, czy w trakcie nauki szkolnej następuje wzrost poziomu autonomii, przy stwierdzeniach, dla których widoczna jest wymierna różnica odpowiedzi wśród uczniów pierwszej i trzeciej klasy, podajemy oba te wyniki. Dla pozostałych stwierdzeń różnica nie wyniosła więcej niż dziesięć procent, w związku z czym wynik został uśredniony.

Stwierdzenie	%
1. Staram się aktywnie uczestniczyć w lekcji.	70%
2. Uczę się nie tylko, gdy muszę.	43% (I) 67% (III)
3. Chciał(a)bym mieć wpływ na wybór podręcznika.	36% (I) 50% (III)
4. Chciał(a)bym z ustalać zakres materiału z nauczycielem.	61%
5. Chciał(a)bym uczestniczyć w ustalaniu mojej oceny.	88%
6. Wolę uczyć się sam(a).	33%
7. Pracując w grupach, używam wyłącznie angielskiego.	26% (I) 10 % (III)
8. Wolę, gdy nauczyciel określi materiały z których mam się uczyć.	80% (I) 57% (III)
9. Wolę samodzielnie poprawiać swoje błędy.	75%
10. Umiał(a)bym uczyć się bez pomocy nauczyciela.	24% (I) 33% (III)
11. Nauczanie powinno być zindywidualizowane.	86%
12. Lubię, gdy nauczyciel mówi mi, co robię źle.	90%
13. Wolę, gdy nauczyciel przedstawia plan nauki i mówi co mam robić.	77%
14. Napotykając problem, staram się rozwiązać go samodzielnie.	67% (I) 83% (III)

Tabela 1: W stronę autonomii – uczniowie I i III klasy LO.

Gdy patrzymy na dane zawarte w Tabeli 1, cieszyć może fakt, że zdecydowana większość uczniów chce aktywnie uczestniczyć w lekcji, pragnie współoceniać swoje postępy, uważa, że nauka to proces indywidualny, korzysta ze wskazówek nauczyciela, by poprawić się w nauce oraz próbuje samodzielnie rozwiązywać problemy językowe, jak również samodzielnie poprawiać swoje błędy. Widzimy też, że wraz z przebiegiem nauki w szkole, uczniowie deklarują częstsze uczenie się bez „przymusu”, już co drugi

chciałby zabrać głos w kwestii podręcznika z którego korzysta, a już tylko połowa oczekuje od nauczyciela określenia, z jakich materiałów do nauki korzystać. Myśl o samodzielnym uczeniu się jest dopuszczana tylko przez co czwartego pierwszoklasistę i ale już przez co trzeciego trzecioklasistę. Rzecz jasna, podobnie jak w przypadku pierwszej części kwestionariusza, wyniki te należałoby zrewidować przeprowadzając badanie na większej próbie uczniów.

Na podstawie wyników części drugiej można określić wstępnie poziom samodzielności badanych uczniów. Zamieszczone powyżej stwierdzenia, punktowane w skali od -2 do 2 za każdą odpowiedź, od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się” (zdania nr 8 i 13 odwrotnie) pozwoliły na określenie stopnia samodzielności poszczególnych uczniów. Tabela 2 poniżej ilustruje, ilu spośród nich znalazło się na danym poziomie.

Poziom autonomii	Wynik	Klasa I	Klasa III
Bardzo wysoki	18-28pkt	0%	0%
Wysoki	7-17 pkt	16%	30%
Średni	-6 - 6 pkt	76%	70%
Niski	-7 - -17 pkt	8%	0%
Bardzo niski	-18 - -28 pkt	0%	0%

Tabela 2: Poziom autonomii uczniów liceum.

Jak widzimy, zdecydowana większość badanych reprezentuje średni poziom samodzielności, przy czym co szósty uczeń klasy pierwszej oraz co trzeci trzecioklasista jest autonomiczny w stopniu wysokim. Wyniki te trudno uznać za w pełni zadowalające, lecz z pewnością pozostawiają one nadzieję na dalszy rozwój autonomii respondentów, szczególnie gdyby zwrócić uwagę na budowanie pewnych zachowań autonomicznych i modelowanie strategii, które charakteryzują ucznia autonomicznego.

## 5. Wnioski końcowe

Dzięki rozpowszechnianiu się pojęcia autonomii i naciskowi kładzionemu na jej rozwój przez materiały i programy nauczania, uczniowie szkół licealnych są dziś względnie samodzielni – pod okiem nauczyciela potrafią radzić sobie z nauką języka stosując dość dużą liczbę strategii. Trudno jednak jeszcze, przynajmniej w przypadku obserwowanych i badanych kwestionariuszem grup, mówić o nastawieniu proaktywnym czy dużej aktywności własnej. Nauczyciel odgrywa wciąż bardzo znaczącą rolę w procesie uczenia się języka obcego. Niewielu uczniów wyobraża sobie naukę bez jego pomocy, a nawet najbardziej samodzielni wolą, gdy to on wskazuje im drogę, czy wręcz wytycza plan działania. Układ ten wydaje się dogodny dla obu stron – nauczyciele nie ryzykują wprowadzania technik promujących samodzielność uczniów – refleksji, analizy stylu uczenia się, pracy w grupach i samooceny,

zaś uczniowie „nie muszą” decydować o tym, jak i z czego się uczyć, licząc na nauczyciela.

Aby osiągnąć stan większej autonomii należy stopniowo i regularnie ją wprowadzać w klasie, poprzez stymulowanie aktywności własnej uczniów, pozwalanie im na realizację zadań na różne, wybrane przez nich sposoby i przyzwyczajanie ich do samodecydowania i samooceny. Jeśli uczniowie w znakomitej większości, nie zaś w odosobnionych przypadkach, mają samodzielnie kontynuować naukę języka angielskiego i osiągnąć satysfakcjonujący poziom kompetencji, wskazane jest przyjęcie takiego właśnie podejścia. Jeśli nauczycielowi języka angielskiego nie uda się zaszczepić w uczniu chęci do samodzielnego poznawania języka i uczenia się go w najbardziej właściwy dla siebie sposób, wymusić to na nim może już tylko samo życie.

### Bibliografia

- Dickinson, L. 1987. *Self- instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. 1993. „Talking shop: Aspects of autonomous learning”. *ELT Journal* 47. 330-336.
- Gabryś D. 1999. „On learner autonomy in foreign language learning. A questionnaire study”. *Network* 2. 27-33.
- Myczkowska, D. 2007. „Autonomia na lekcjach języka angielskiego”. *Publikacje Edukacyjne* 5/725. ([www.publikacje.edu.pl](http://www.publikacje.edu.pl))
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Prentice Hall International. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Palfreyman, D. i Smith, R. C. (red.). 2003. *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Smith, R. C. 2003. „Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology”, w: Palfreyman, D. i Smith, R. C. (red.). 2003. 129-146.



*Anna Mystkowska-Wiertelak*

*Zakład Filologii Angielskiej  
UAM Kalisz*

---

ROZWIJANIE AUTONOMII  
PRZY UŻYCIU *EUROPEJSKIEGO*  
*PORTFOLIO JĘZYKOWEGO*  
A PODNOSZENIE POZIOMU  
POPRAWNOŚCI GRAMATYCZNEJ

STRESZCZENIE

The *European Language Portfolio (ELP)*, created on the initiative of the Council of Europe, places greatest emphasis on advancing communicative skills. The knowledge of the language is perceived as a collection of separate skills: listening, reading, speaking and writing, whose level of advancement can differ. Thus, it may seem that grammatical accuracy has receded into the background despite the latest trends in language teaching whose advocates claim that grammar is the fifth basic language skill (cf. Larsen-Freeman 2003). The *ELP* devotes much space to the development of the capacity for autonomous learning presenting and discussing different strategies and techniques, thanks to which learners are to realize that success largely depends on their engagement, initiative and activities undertaken without the teacher's guidance. The aim of the paper is to check whether the *Portfolio* is also an effective tool for the development of grammatical accuracy by investigating the correlation between the level of autonomy of the students and their results in grammar tests. Another contribution of the survey is the identification of techniques and strategies that aid learners in the attainment of high accuracy levels.

1. Wstęp

Rosnące potrzeby edukacyjne w zakresie nauki języków obcych wymuszają poszukiwanie nowych, bardziej skutecznych rozwiązań. W ramach działań ważnych gremiów międzynarodowych powstają wielostronne projekty, które mają zwiększać świadomość językową, promować dostęp do materiałów

służących do nauki języka, wspomagać opracowywanie nowych materiałów. Lepsza znajomość języków ma zapewnić zwiększenie mobilności i szans na zatrudnienie oraz ma zachęcać do uczenia się przez całe życie, żeby każdy mógł poczuć się członkiem międzynarodowej społeczności. Niemożliwym wydaje się stworzenie na tyle elastycznego systemu nauczania, aby mógł sprostać nieustannie zmieniającemu się zapotrzebowaniu. Trudno przewidzieć, do jakich celów obecnie uczący się będą wykorzystywać język w przyszłości. Dlatego też, zamiast dokonywać wczesnej specjalizacji, lepiej wyposażać uczących się języka w narzędzie, które umożliwi im rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się, dostosowywanie do indywidualnych celów nauki, ułatwi planowanie i zachęci do samooceny. Takim „narzędziem” jest *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* powstałe z inspiracji i zgodnie z zaleceniami i wytycznymi Rady Europy, organizacji, której statutowym celem jest umacnianie jedności mieszkańców naszego kontynentu przy jednoczesnym poszanowaniu różnorodności i odrębności. Niezależnie od tego, w jakim kraju i dla jakiej grupy wiekowej *Portfolio* zostało opracowane, zawiera ono te same podstawowe elementy i pełni takie same funkcje. Oprócz dostarczenia klarownego i ogólnie akceptowanego opisu kompetencji i umiejętności językowych, uczy jak skutecznie „uczyć się”. Wiele miejsca w *Portfolio* poświęca się promowaniu autonomicznego podejścia do nauki omawiając różnorodne strategie i techniki oraz nakłaniając do podjęcia próby samooceny. Pracując z *Portfolio* uczący ma uświadomić sobie, jak wiele zależy od jego zaangażowania, własnej inicjatywy i działań podejmowanych niezależnie od instrukcji nauczyciela.

Wydaje się, że *EPJ* prezentując bardzo praktyczne podejście do nauki języka, kładzie największy nacisk na zwiększenie efektywności komunikacyjnej uczących się. Tak więc, określając poziom znajomości języka, musimy odpowiedzieć na pytanie, czy potrafimy na przykład „pisać poprawnie zbudowane i logiczne teksty” albo „dostosowywać słownictwo i styl do odbiorcy wypowiedzi”. Znajomość języka rozpatruje się jako sumę odrębnych umiejętności: słuchania, czytania, pisania i mówienia, z których każda może znajdować się w innej fazie rozwoju. Można przypuszczać, że poprawność językowa znalazła się na drugim planie, niejako wbrew nowym tendencjom w nauczaniu języka, które wskazują na konieczność powrotu nauczania gramatyki do klasy szkolnej. W ujęciu Larsen-Freeman (2003) zdolność używania gramatyki zyskała nawet status piątej podstawowej umiejętności językowej.

Celem niniejszego projektu, badającego korelację pomiędzy poziomem autonomiczności ucznia a wynikami osiąganymi w testach gramatycznych, jest stwierdzenie czy *Europejskie portfolio językowe* może być skutecznym narzędziem służącym do rozwijania poprawności gramatycznej. Dodatkowym rezultatem badań jest wskazanie technik i strategii, które ułatwiają osiągnięcie dobrych wyników egzaminacyjnych w zakresie poprawności gramatycznej.

## 2. Charakterystyka projektu badawczego

Projekt badawczy miał charakter ankietowy, a jego celem było, po pierwsze, stwierdzenie, na ile proponowany model kształcenia studentów filologii angielskiej wpływa na kształtowanie postaw autonomicznych. Ponadto próbowano dociec, jaki jest stosunek studentów o wysokim stopniu autonomiczności do działań zmierzających do osiągnięcia dobrego poziomu sprawności gramatycznej. Wreszcie, deklarowany poziom autonomii został skorelowany z wynikami osiągniętymi przez uczestników badania na zajęciach z gramatyki.

Analizie poddano zachowania i postawy studentów III roku filologii angielskiej. Niewielka próba, bo składająca się tylko z 29 osób, została wytypowana ze względu na fakt, iż wszyscy uczestniczyli w pilotażu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+)* (Bartczak i in. 2005), a więc oprócz uczestnictwa w standardowym kursie metodycznym, szczegółowo zapoznali się ideą dokumentu. Ich udział w projekcie polegał na półrocznej pracy z *EPJ 16+* pod nadzorem nauczyciela. Wszyscy uczestniczyli kilkakrotnie w warsztatach, w trakcie których omawiano zasady korzystania z dokumentu i wykonywano konkretne czynności zalecane przez *EPJ* z uwzględnieniem sugestii zawartych w przewodniku metodycznym uzupełniającym portfolio (Pawlak i in. 2006). Studenci mieli również możliwość uczestniczenia w konsultacjach z nauczycielem, w trakcie których omawiano indywidualne problemy, dokonywano oceny wybranych materiałów, dyskutowano o wadze doświadczeń.

Ankieta, którą wypełniali uczestnicy badania składała się z dwóch części: pierwsza, to opracowany przez Mirosława Pawlaka (2004a: 179-180) kwestionariusz służący do określenia *zachowań autonomicznych* przygotowany na podstawie analizy list zachowań autonomicznych dostępnych w literaturze. W drugiej części ankiety poproszono studentów o określenie swojej słabej i mocnej strony, zapytano o rodzaj kontaktów z językiem poza szkołą oraz wykorzystano tę część *Biografii Językowej EPJ 16+*, która dotyczy strategii stosowanych w nauce gramatyki w celu stwierdzenia, czy i jakie strategie uczący stosują najczęściej. Z największym zainteresowaniem oczekiwano na odpowiedzi otwarte, w których studenci mieli wymienić inne strategie, które stosują ucząc się gramatyki i które zapewne będą promować będąc nauczycielami. Dodatkowym rezultatem badań jest wskazanie technik i strategii, które ułatwiają osiąganie dobrych wyników egzaminacyjnych w zakresie poprawności gramatycznej.

## 3. Deklarowany poziom zachowań autonomicznych

Zachowania autonomiczne deklarowane przez uczestników badania zostały procentowo przedstawione w Tabeli 1. Zadaniem respondentów było zdecydowanie czy podane 20 stwierdzeń odzwierciedla ich typowe zachowania w trakcie nauki języka obcego. Zaznaczając opcje „prawda” lub „fałsz” określali, jakie techniki, strategie bądź postawy uważają za korzystne i pomocne w procesie uczenia się. Odpowiedzi zaznaczone tłustym drukiem wskazują na zachowania autonomiczne.

Nr	Pytanie	A+ %	A- %
1.	Często używam dodatkowych książek gramatycznych, słowników i innych źródeł, kiedy napotykam problemy językowe.	89,3	10,7
2.	Łatwiej mi uczyć się, kiedy nauczyciel przedstawia szczegółowy plan nauczania i mówi mi, co mam robić.	25,0	71,4
3.	Planuję naukę z wyprzedzeniem i wiem, co chcę osiągnąć w danym czasie.	64,3	35,7
4.	Czuję się pewniej, kiedy to nauczyciel mówi, jakich książek, kaset czy słowników mam używać.	32,1	67,9
5.	Wypróbuję różne sposoby uczenia się po to, aby znaleźć takie, które najbardziej mi odpowiadają.	89,3	10,7
6.	Wiem, nad czym muszę pracować jeśli chodzi o mój angielski.	100	0,0
7.	Wiem o jakiej porze dnia i gdzie uczyć się najbardziej efektywnie.	92,9	7,1
8.	Potrafię w miarę obiektywnie ocenić moje postępy w zakresie przynajmniej jednej sprawności lub obszaru języka.	85,7	14,3
9.	Kiedy nie rozumiem jakiegoś słowa albo nie wiem jak coś powiedzieć, proszę nauczyciela o pomoc.	78,6	21,4
10.	Nie robię dużych postępów w nauce języka angielskiego, bo nauczyciele są często nieprzygotowani a zajęcia są nudne.	96,4	3,6
11.	Nie lubię pracy w małych grupach, bo w ten sposób niczego nie można się nauczyć.	100,0	0,0
12.	Lubię, kiedy nauczyciel mówi mi co robię źle, bo mogę wtedy poprawić się w tym zakresie.	85,7	14,3
13.	Kiedy popełnię błąd, wolę mieć szansę samodzielnie go poprawić.	67,9	32,1
14.	Kiedy dostaję zły stopień z testu, do którego się przygotowałem, nie mam ochoty się więcej uczyć.	60,7	39,3
15.	Czuję się zakłopotany, kiedy mam coś zaprezentować po angielsku przed całą grupą.	57,1	42,9
16.	Rzadko pracuję nad językiem, gdy nie jest to częścią zadania domowego.	89,3	10,7
17.	Uczę się angielskiego głównie wtedy, gdy zbliża się jakiś ważny test.	71,4	28,6
18.	Staram się być na bieżąco, jeśli chodzi o najnowsze wydarzenia w krajach anglojęzycznych.	39,3	60,7
19.	Na tyle na ile jest to możliwe staram się poszukiwać możliwości używania języka poza klasą szkolną.	75,0	25,0
20.	Lubię, kiedy nauczyciel robi dużo testów, bo zmuszają mnie do systematycznej pracy i dzięki nim widzę, w jakim stopniu się czegoś nauczyłem.	25,0	75,0

Tabela 1: Zachowania autonomiczne studentów.

Już wstępna analiza wskazuje jak duży jest odsetek studentów, którzy deklarują podejmowanie działań o charakterze autonomicznym. Wydaje się, że większość potrafi dokonać samooceny i trafnie diagnozować problemy.

Wskazują na to odpowiedzi udzielone na pytanie 6-100% oraz 8-85,7%. Można zauważyć, że odpowiedzialność za przebieg procesu nauczania nie spoczywa już całkowicie na barkach nauczyciela. Tylko 3,6% badanych skłonnych jest obwiniać nauczyciela za niepowodzenia w nauce (pytanie 10). Coraz częściej sami uczący dokonują wyboru książek, źródeł i materiałów (pytanie 1-89,3%). Tak samo wysoki procent respondentów eksperymentuje poszukując takich sposobów uczenia się, które najlepiej odpowiadałyby ich typowi osobowości i stylowi uczenia się (pytanie 5). Zbliżający się test czy zadana praca domowa nie stanowią wyłącznej motywacji do pracy z językiem (pytanie 16 i 17), a aż 75% uczestników badania deklaruje, że samodzielnie poszukuje możliwości podejmowania kontaktów z językiem poza szkołą (pytanie 19), co znajduje również potwierdzenie w drugiej części projektu badawczego. Niepowodzenie, na przykład zły stopień na teście, jest doświadczeniem demobilizującym dla dużej, prawie 40% grupy respondentów (pytanie 14), ale, jak udowadnia wynik w punkcie 12, popełniane błędy postrzegane są przez wielu (85,7%) jako źródło informacji i punkt wyjścia do dalszej pracy. Wysoki wynik wskazujący na autonomiczność badanych uzyskany w punkcie 7 (92,9%) można przypisać pozytywnym efektom treningu strategicznego będącego częścią ich kursu metodycznego, podobnie 100% wynik w punkcie 11 może wynikać z wiedzy uzyskanej w trakcie trwania kursu. Fakt, że jedynie 39,3% uczestników badania „stara się być na bieżąco wydarzeniami w krajach anglojęzycznych” (pytanie 18) zdaje się potwierdzać przypuszczenie, że dzisiejsi studenci uczą się angielskiego – języka międzynarodowego, a nie języka jakiejś konkretnej nacji.

Analiza stwierdzeń dotyczących roli nauczyciela w procesie nauczania wskazuje, że pozycja nauczyciela jako organizatora pracy pozostaje nadal bardzo silna – aż 71,4% badanych woli, jeśli to nauczyciel przedstawi szczegółowy plan nauczania i wydaje polecenia, jak ten plan zrealizować (pytanie 2). Podobny wniosek wypływa z analizy wyniku uzyskanego w odpowiedzi na pytanie 3, gdzie okazuje się, że niewiele ponad połowa respondentów planuje naukę z wyprzedzeniem i wyznacza sobie krótkoterminowe cele. Trzy czwarte uczestników badania oczekuje, że nauczyciel przez organizowanie dużej liczby testów zmusi ich do systematycznej pracy i jednocześnie wykaże na ile ich wysiłki są skuteczne (pytanie 20). Można pokusić się o stwierdzenie, że aktywna rola nauczyciela przyczynia się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa, co znalazło odzwierciedlenie w punkcie 4 – „Czuje się pewniej, kiedy to nauczyciel mówi, jakich książek, kaset czy słowników mam używać”, na które to pytanie aż 67,9% respondentów odpowiedziało pozytywnie. Dominująca rola nauczyciela może być efektem działania bardzo wielu czynników, takich jak tradycyjny system edukacyjny polskiej szkoły, gdzie niewiele zależy od decyzji i autentycznych potrzeb uczniów, ale, być może, odpowiedzialni są sami nauczyciele pracujący ze studentami, którzy świadomie nie rozwijają postaw autonomicznych. Może to być spo-

wodowane brakiem właściwego przygotowania i wystarczającej wiedzy o korzyściach wynikających z przekazania części odpowiedzialności uczniom. Jak wynika z powyższej analizy, studenci podejmują działania o charakterze autonomicznym, ale ich wiara w rezultaty własnych wysiłków jest niewielka, a nauczyciel pozostaje ciągle najważniejszym punktem odniesienia.

Uzupełnieniem odpowiedzi na pytanie 19 o poszukiwaniu kontaktu z językiem poza klasą szkolną są odpowiedzi udzielone w drugiej części ankiety, w której respondenci wskazywali rodzaj kontaktów podejmowanych indywidualnie. Okazuje się, że można obecnie utrzymywać regularne kontakty z rodzimymi użytkownikami języka nie wyjeżdżając za granicę – tylko cztery osoby (14%) wymieniły wyjazd do krajów angielskiego obszaru językowego jako sposób na komunikację w języku docelowym. Podstawowym narzędziem zapewniającym badanym kontakt z żywym językiem jest Internet. Nie tylko czytanie informacji zawartych na stronach internetowych (42%), ale również korespondencja elektroniczna (21%) oraz komunikatory internetowe (25%) zapewniają stały kontakt z językiem. Bardziej tradycyjne sposoby to oglądanie telewizji (39%), słuchanie radia (21%), czytanie gazet (32%), słuchanie muzyki (25%), czytanie książek (17,8%). Obiecującym wydaje się fakt, że wszyscy uczestnicy badania zaznaczyli przynajmniej dwa różne rodzaje kontaktów, co udowadnia, że doceniają wagę i wartość działań podejmowanych samodzielnie a zmierzających do zwiększenia ekspozycji na język. Należy podkreślić, że nowoczesne technologie umożliwiają nie tylko zetknięcie ze słowem pisanym, ale również uczestniczenie w autentycznej rozmowie online, co studenci coraz częściej wykorzystują do rozwoju kompetencji językowej.

Jednym z przejawów rosnącej autonomizacji ucznia jest jego umiejętność dokonania krytycznej oceny własnych postępów w nauce. Wszyscy badani (100%) byli w stanie określić swoje mocne i słabe strony. Ponad połowa (65%) uczestników wskazała na gramatykę jako dziedzinę, która jest im dobrze znana i w której osiągają sukcesy. Osób zadowolonych ze swojej umiejętności mówienia było już tylko 24%, a z umiejętności czytania i pisania po 27%. Jeszcze mniejsza grupa, 20% respondentów, uznało, że ich atutem jest rozumienie ze słuchu. Zapytani o to, co sprawia im najwięcej trudności w nauce języka wymieniali najczęściej pisanie (48%). Na drugim miejscu znalazło się mówienie (27%). Po 13% respondentów wskazało na gramatykę, rozumienie tekstu mówionego, rozumienie tekstu pisanego i mówienie. Trudno interpretować tego typu dane, ponieważ jest to zbiór subiektywnych odczuć i opinii, które nie zawsze znajdują potwierdzenie w ocenach otrzymywanych przez studentów i obserwacjach autorki artykułu, która jest także nauczycielem tej właśnie grupy. Zapytani, co powinno stanowić priorytet w nauce języka: poprawność gramatyczna czy rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, a może oba te aspekty, w znakomitej większości (79%) wymieniają zdolność komunikowania. Od osób, które w większości deklarują dobrą znajomość gramatyki można by oczekiwać, że wskażą

na poprawność gramatyczną jako priorytet w nauce języka; jednakże tylko 7% respondentów uznała przewagę poprawności nad komunikacją. 14% uznało, że obie dziedziny są równie ważne.

Kolejnym etapem projektu było zbadanie autonomiczności studentów w zakresie nauki gramatyki przy zastosowaniu ankiety zaproponowanej przez autorów *EPJ 16+* (Bartczak i in. 2005: 25-26). Oczywiście, obraz uzyskany po przeanalizowaniu ankiety złożonej z zaledwie 10 stwierdzeń może być jedynie fragmentaryczny i dać tylko bardzo ogólny pogląd na rodzaj postaw prezentowanych przez respondentów. Pawlak (2004a: 181), powołując się na Bensona (2001), twierdzi, że choć pomiar autonomii, jak i innych pojęć w językoznawstwie stosowanym może nastroczać wiele trudności ze względu na wielowymiarowość i poziom skomplikowania badanych zjawisk, to nie znaczy, że takich pomiarów nie należy dokonywać.

Tabela 2 ilustruje zakres i popularność zaprezentowanych w *EPJ 16+* strategii i technik stosowanych przez studentów. Fakt, że żaden z badanych nie poświęca czasu na zapamiętywanie abstrakcyjnych reguł gramatycznych, a tylko połowa deklaruje, że zna terminologię gramatyczną może dowodzić, że świadoma znajomość prawideł nie jest postrzegana jako gwarancja budowania poprawnych gramatycznie wypowiedzi. Większą wagę przypisuje się analizie istniejących w literaturze przedmiotu schematów lub zestawień (46,4%) lub tworzenia własnych na podstawie przykładów (75%) i zapamiętywania gotowych przykładów ilustrujących zastosowanie reguły (75%).

Nr	Strategie i techniki	%
1.	Staram się zrozumieć każdą regułę gramatyczną.	8
2.	Uczę się reguł na pamięć.	0
3.	Analizuję materiał gramatyczny w formie tabel, zestawień, schematów.	46,4
4.	Zapamiętuję zdania ilustrujące reguły gramatyczne.	75
5.	Jestem w stanie odkryć regułę gramatyczną na podstawie tekstu lub zdań przykładowych.	75
6.	Rozwiązuję wiele zadań i testów gramatycznych.	36
7.	Znam terminologię gramatyczną.	50
8.	Korzystam z materiałów pomocniczych (m.in. gramatyki podręczne, części gramatyczne słowników).	71,4
9.	Prowadzę zeszyt, w którym notuję wszystkie poznawane reguły gramatyczne i zdania przykładowe.	32
10.	Prowadzę statystykę popełnianych przeze mnie błędów gramatycznych	0

Tabela 2: Strategie i techniki stosowane przez badanych z zakresie uczenia się gramatyki.

Z pewnym zdziwieniem przyjęto fakt, że niewielu uczących się (32%) prowadzi notatki dotyczące gramatyki, mimo uczestniczenia w zajęciach całkowicie lub w znacznej części poświęconych tej dziedzinie. Podobna grupa (36%) decyduje się na rozwiązywanie dodatkowych zadań bądź testów. Wy-

daje się, że uczący się kładą większy nacisk na analizę języka, również przy pomocy podręczników do gramatyki (71,4%), niż na ćwiczenie znanych reguł lub zapamiętywanie nowych. Nie prowadzone są również badania postępów przez statystyczną analizę liczby popełnianych błędów.

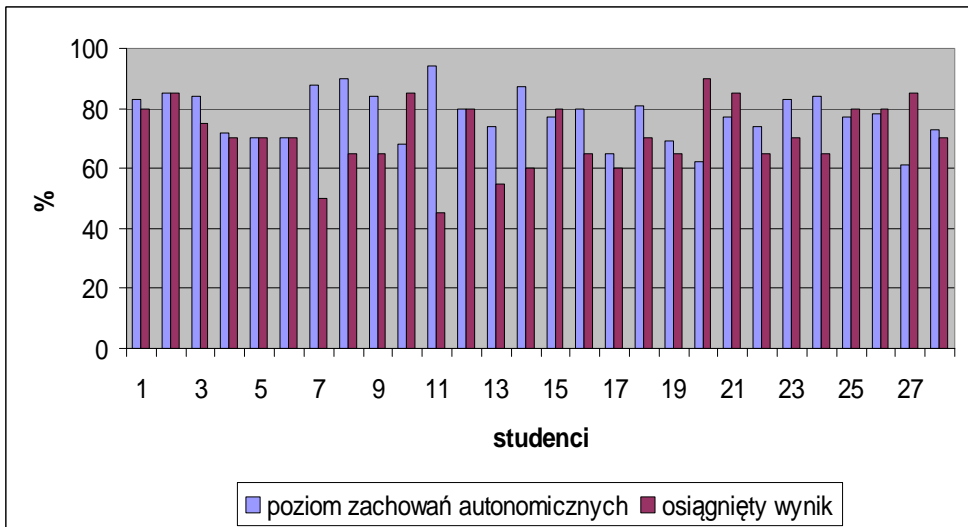
Z największym zaciekawieniem oczekiwano na wyniki ostatniej części ankiety, w której respondenci mieli wypisać inne niż w Tabeli 2 strategie i techniki stosowane w codziennej praktyce. Okazało się, że repertuar zachowań mających wspomagać nabywanie poprawności gramatycznej (Tabela 3) jest bardzo ograniczony i w znacznej części dotyczy wizualnej manipulacji tekstu, takiej jak używanie kolorowych pisaków, zakreslanie, eksponowanie przykładów w widocznym miejscu. Wiele spośród wymienionych przez badanych technik pokrywa się całkowicie lub w części z tymi, które znalazły się w Tabeli 2, takich jak analiza tekstu i przykładów, próba zapamiętywania przykładów przez wielokrotne ich zapisywanie. Niewielka grupa (14%) deklaruje nieco większe zaangażowanie i pomysłowość używając skojarzeń i tworząc własny kontekst do reguły. Jeszcze mniejsza grupa, 7%, co stanowi 2 osoby, stosuje bardziej zaawansowane strategie, pomocne w zapamiętywaniu nowych informacji, tworząc tak zwane *mapy myśli* (ang. *mindmaps*). Terminem tym określa się szczególnie rodzaj notowania pobudzający obie półkule mózgu w przeciwieństwie do tradycyjnego notowania linearnego. Tworząc mapę myśli używa się słów, symboli, kolorów, efektu trójwymiarowości, rysunku i rytmu w celu pobudzenia obu półkul i w efekcie lepszego zapamiętania informacji.

Nr	Strategia	%
1.	Zaznaczam kolorowymi pisakami.	61
2.	Tworzę własne zdania obrazujące strukturę.	36
3.	Często powtarzam przerobiony materiał.	18
4.	Tworzę kontekst do reguły.	14
5.	Używam skojarzeń.	14
6.	Zawieszam zdania przykładowe w dobrze widocznym miejscu.	10
7.	Kolekcjonuję i wielokrotnie analizuję moje testy.	7
8.	Przepisuję zdania przykładowe kilka razy.	7
9.	Wypisuję, analizuję przykłady z tekstu.	7
10.	Robię szczegółowe notatki podczas zajęć.	7
11.	Tworzę mindmaps i własne schematy.	7
12.	Staram się zapamiętywać często występujące struktury.	3,5
13.	Analizuję materiał z koleżanką.	3,5

Tabela 3: Indywidualne strategie i techniki.

Końcowym etapem było porównanie poziomu autonomiczności obliczonego indywidualnie dla każdego z uczestników badania jako procent odpowiedzi wskazujących na autonomiczność w stosunku do wszystkich możliwych odpowiedzi. Te wyniki zestawiono następnie z wynikami osiągniętymi przez te osoby na zajęciach z gramatyki w czasie trwania roku aka-

demickiego. Okazało się, że w większości przypadków wysoki poziom autonomiczności odpowiadał dobrej ocenie otrzymanej na zajęciach z gramatyki praktycznej czego ilustracją jest rysunek 1. Zastanawiające mogą być jedynie cztery przypadki (14%), gdzie deklarowany bardzo wysoki poziom autonomiczności nie znalazł odzwierciedlenia w równie dobrych wynikach testów. Prawdopodobnie więcej informacji dostarczyłyby indywidualne rozmowy z badanymi lub analiza wyników osiągniętych w ramach innych zajęć, ale takie narzędzia badawcze nie były przewidziane w badaniu. Jednakże, jeśli przyjmiemy, że autonomia jest raczej procesem niż stanem, możemy założyć, że w tych konkretnych przypadkach, etap eksperymentowania nie doprowadził jeszcze do opracowania skutecznej metody postępowania.



Rysunek 1: Deklarowany poziom zachowań autonomicznych porównany z wynikami osiąganymi na testach z gramatyki praktycznej.

#### 4. Wnioski

Celem niniejszego badania było stwierdzenie czy *Europejskie portfolio językowe* jest skutecznym narzędziem wspomagającym rozwijanie poprawności językowej. Jak pokazały wyniki zaprezentowanego powyżej projektu badawczego, wszyscy uczestnicy deklarują podejmowanie różnego rodzaju działań o charakterze autonomicznym. Jednym z czynników, który przyczynił się do rozwoju autonomiczności studentów jest niewątpliwie kilkumiesięczna praca z *EPJ* oraz refleksja nad ideą projektu. Jednakże należy pamiętać, że ten niezwykle optymistyczny obraz powstał w wyniku badania ankietowego, którego słabością bywa brak obiektywizmu w przedstawianiu rzeczywistości. Z dużym prawdopodobieństwem można więc przypuszczać, że zakres po-

dejmowanych zachowań autonomicznych jest nieco mniejszy niż przedstawiono w ankiecie. Wyniki potwierdzają dużą zależność uczących się od decyzji i wyborów nauczyciela postrzeganego jako organizator procesu uczenia. Być może zbyt daleko posunięty jest wniosek, że nauczyciele z którymi stykają się respondenci w codziennej praktyce szkolnej nie zachęcają bądź uniemożliwiają przejmowanie inicjatywy i odpowiedzialności, ale wiele wskazuje, że poza indywidualnymi kontaktami z językiem, respondenci mają niewielki wpływ na dobór materiałów i treści kształcenia. Bardzo skromny jest również repertuar technik i strategii stosowanych przez uczestników badania do nauki gramatyki i niewiele odbiega od listy zaproponowanej przez autorów *EPJ*. Optymizmem napawa jednak fakt, że istnieje korelacja pomiędzy wysokim poziomem autonomiczności a dobrymi wynikami osiąganymi w ramach zajęć z praktycznej nauki języka w zakresie poprawności gramatycznej. Położenie nacisku na rozwój umiejętności komunikacyjnych nie wyklucza harmonijnego kształtowania kompetencji gramatycznej. Okazuje się, że kierowanie uwagi na praktyczne umiejętności, takie jak na przykład budowanie konkretnych form wypowiedzi lub uczestniczenie w szczególnych rodzajach interakcji nie powoduje zmniejszenia wrażliwości na niuanse gramatyczne.

#### Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. 2005. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (wydanie drugie pilotażowe). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Shields, J., Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston: Thomson and Heinle.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z., i Bartczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.
- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

*Elżbieta Koralewska*

*Instytut Filologii Angielskiej  
UAM Poznań*

---

## METODA PROJEKTU W METODYCE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

### STRESZCZENIE

The aim of the article is to familiarize the reader with project work as a tool of promoting learner autonomy. The first part deals with the theoretical underpinnings of the method, its roots, definition, characteristics, stages and the role of the teacher. The second one presents the findings of a study carried out among teachers and answers the question whether they use the method working with their students. The point of departure for the research project were the factors enhancing autonomy given in Wilczyńska (2004). The data collected by means of a questionnaire supported by interviews with some teachers revealed that in their opinion the method has a very positive effect on the development of learner autonomy. However, because of many problems, they do not use it as frequently as they would like to. Moreover, the results show that the methodological guidelines aiming at making students capable of taking greater responsibility for their own learning are not always reflected in the actual practice at the level of the classroom. The final part suggests what to do to maximize the benefits of project work in foreign language teaching.

### 1. Od konstruktywizmu do metody projektu

Pedagogika pozytywistyczna królująca od końca dziewiętnastego wieku do początku drugiej połowy wieku dwudziestego, w której uczniowie byli biernymi konsumentami wiedzy, została zakwestionowana zarówno przez psychologię humanistyczną, jak i kognitywną (Siek-Piskozub 2006: 161), jednak wielu nauczycieli wciąż jest bardzo przywiązanych do tradycyjnego podejścia do nauczania języków obcych i bardzo trudno zmienić ich przyzwyczajenia i stare, wypróbowane sposoby.

Podejście konstruktywistyczne w glottodydaktyce wywodzi się z kognitywnych teorii uczenia się Jeana Piageta zakładających aktywną rolę jednostki w konstruowaniu wiedzy oraz z teorii Lwa Wygotskiego, który podkreślał holistyczną naturę uczenia się i znaczącą rolę otoczenia w kształtowaniu jednostki (Siek-Piskozub 2006: 162). Oznacza ono odrzucenie tradycyjnego, pozytywistycznego obrazu ucznia, jako biernego odbiorcy informacji. Jak pisze Siek-Piskozub (2006: 163), „Idea konstruktywizmu w nauczaniu przejawia się w tym, że uczący się są postrzegani jako świadome, kreatywne jednostki, które posiadają krótko i długoterminowe cele oraz pewien zasób wiedzy i predyspozycji, które muszą być wzięte pod uwagę”. Konstruktywistyczny model idealnego ucznia jest to więc jednostka biorąca odpowiedzialność za swoją naukę traktowaną jako proces całego życia (Strzemeski 2006: 212). Podsumowując, możemy więc powiedzieć, że konstruktywizm zakłada aktywną rolę uczącego się, który potrafi rozwiązywać problemy, podejmować decyzje i myśleć krytycznie, a co więcej wykazuje inicjatywę i jest zdolny do refleksji nad własnym uczeniem się. Poza tym jest jednostką, która potrafi współpracować zarówno z nauczycielem, jak i z kolegami.

Wiele konstruktywistycznych idei znajduje odzwierciedlenie w podejściu autonomicznym do uczenia się języków obcych. Przypomnijmy, że autonomia „wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia. W odniesieniu do języków obcych pojęcie to będzie obejmowało zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego. Kształcenie to może mieć charakter całkowicie samodzielny lub dokonywać się we współpracy z osobą nauczającą – w tym drugim przypadku będziemy mówić o *półautonomii* uczącego się” (Wilczyńska 2002b: 54). Surdyk (2006: 176-179) podaje wybrane pojęcia dotyczące autonomizacji, które są kompatybilne z założeniami konstruktywizmu. Są to: podmiotowość, autentyczność, wrażliwość językowa i komunikacyjna, osobista kompetencja komunikacyjna, czy wreszcie tożsamość bilingwalna. Ponadto wskazuje na podobieństwa pomiędzy teoriami konstruktywizmu i ideą autonomizacji zwracając uwagę na dwa wybrane aspekty. Pierwszy z nich to współpraca dydaktyczna i kontrakt dydaktyczny wywodzące się z teorii Wygotskiego i bardzo bliskie jego postulatowi współpracy i negocjacji. Drugi to mechanizmy samokontroli i autokorekty polegające na dyskutowaniu o błędach, czy przygotowaniu materiałów do samodzielnej pracy nad problematycznymi zagadnieniami.

Nietrudno zauważyć, że zagadnienia postulowane przez zwolenników podejścia autonomicznego mogą być kształtowane za pomocą metody projektu, która kładzie nacisk właśnie na podmiotowe traktowanie ucznia, kształtowanie jego osobowości i postaw życiowych, aktywne uczestnictwo w zajęciach, rozwój samooceny i refleksji nad własnym uczeniem się, umiejętność współpracy oraz przygotowanie do działania w autentycznych sytuacjach, w których ważna jest umiejętność komunikacji pomimo pewnych braków kompetencji.

Niniejszy artykuł przedstawia zagadnienia związane z definicją projektu, podaje główne cechy tej metody, przybliża etapy oraz rolę nauczyciela w realizacji zadania projektowego. Przedstawia również wyniki badań przeprowadzonych na grupie nauczycieli i odpowiada na pytanie, czy stosują oni tę metodę na swoich zajęciach. Przedstawione zostaną korzyści dla ucznia z niej wynikające, tak, jak są one postrzegane w oczach nauczycieli, które zostaną wpisane w czynniki kształtujące autonomię. Kolejna część artykułu zostanie poświęcona trudnościom, na jakie napotykali nauczyciele podczas realizacji projektów i będzie próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można te trudności przezwyciężyć zwiększając jednocześnie efektywność i częstość stosowania metody projektu na zajęciach z języka obcego.

## 2. Charakterystyka metody projektu

### 2.1. Definicja i cechy projektu

Jak twierdzi Wilczyńska, „Opieranie dydaktyki języków obcych na realizacji zadań (zwanych niekiedy projektami) można uznać za najbardziej charakterystyczną cechę „ery postkomunikacyjnej”, jak niekiedy określa się z pewnym przekąsem lata 90te” (1999: 247). Jednak zdefiniowanie projektu nie jest sprawą prostą. Pomimo rosnącej liczby publikacji, nie ma zgody co do definicji zadania. Można ich znaleźć w literaturze wiele, i każda z nich wypukla pewne aspekty metodyki zadaniowej (Kumaravadevelu 2006: 65). Ellis (2003: 2-8) podaje aż dziewięć przykładowych definicji zaczerpniętych z różnych źródeł, które opisują zadanie biorąc pod uwagę następujące czynniki: zakres zadania, punkt widzenia ucznia lub nauczyciela, autentyczność, umiejętności językowe wymagane do realizacji zadania, zaangażowane procesy psychologiczne oraz produkt finalny. Dla celów niniejszego opracowania przyjmujemy definicję Królikowskiego (2000) uzupełniając ją o zestawienie głównych cech charakterystycznych dla projektu omawianego w tym artykule. Tak więc „istota projektu, jako metody nauczania polega na tym, iż uczniowie realizują określone zadanie – znacznie obszerniejsze niż tradycyjne zadania realizowane w klasie, czy w domu i na ogół w dłuższym czasie (kilku tygodni, semestr)” (Królikowski 2000: 10). Cytując za Fried-Booth, „projekt przechodzi przez trzy etapy: rozpoczyna się w klasie, wychodzi poza nią i powraca do klasy” (1993: 6).

Jedną z najczęściej przytaczanych w literaturze cech projektu jest *autentyczność* wykonywanego zadania. Według Wilczyńskiej, „Zasadniczą wartość zadania upatrujemy zatem w tym, że pozwala ono uczącym się wiązać posiadane umiejętności językowe z konkretnym kontekstem ich stosowania” (1999: 248). Ważne jest, że język obcy nie jest tu czymś do wyuczenia się na pamięć, lecz narzędziem, środkiem ekspresji, za pomocą którego wyrażamy opinie i porozumiewamy się z innymi. Fakt, że projekt *bierze pod uwagę zaintereso-*

*resowania* uczniów sprawia, że następuje znaczny wzrost emocjonalnego zaangażowania, a co za tym idzie, wzrost motywacji w porównaniu z tradycyjnymi sytuacjami nauczania. Każdy projekt posiada *określony cel, temat oraz metody pracy*, które powinny być przedmiotem negocjacji podczas zajęć wprowadzających. To samo dotyczy *sposobów realizacji celów*, a ze względu na to, że wiele dróg może prowadzić do osiągnięcia tych samych celów, można dać uczniom sposobność dostosowania uczenia się do własnych możliwości i preferencji. Nauczyciel pomaga zaś, aby te sposoby były jak najbardziej skuteczne. Albowiem „scenariusz zadania dydaktycznego przewiduje zawsze wykorzystanie języka obcego łącznie ze spodziewanym rozwojem kompetencji” (Wilczyńska 1999: 247). *Termin realizacji zdania projektowego* dotyczy zarówno realizacji jego etapów, jak i całości. Warto również wspomnieć o ustaleniu maksymalnego i minimalnego czasu prezentacji. Kolejną cechą projektu są *wykorzystane zasoby* pod postacią źródeł informacji, czy też użytego sprzętu. Odgrywa to znaczącą rolę w wyrabianiu nawyku docierania do odpowiednich materiałów i umiejętnego korzystania z nich. Znaczny jest również wpływ *odbiorców*, czyli publiczności, na kształt prezentacji rezultatów pracy. W porównaniu z tradycyjnym ćwiczeniem jest to forma zajęć znacznie ciekawsza i dająca większe możliwości zaangażowania innych osób w klasie. Każdy projekt posiada też pewne *kryteria, według których jest oceniany*.

Warunki, które będą świadczyły o sukcesie powinny być przedyskutowane na samym początku. Oznacza to, że uczniowie „znają kryteria i formy oceniania (wiedza, co konkretnie powinni zrobić, aby otrzymać określoną ocenę, za pomocą jakich narzędzi będzie mierzona ich praca, jakie inne informacje będą mogli otrzymać dzięki systemowi oceniania)” (Królikowski 2000: 10). Jedną z najbardziej charakterystycznych cech projektu jest *produkt finalny*, w formie mówionej (wywiad, dyskusja, prelekcja) oraz materialnej (plakat, prezentacja multimedialna, książka, folder). Szczególnej uwagi nauczającego wymaga stworzenie takich warunków, aby niemożliwe było jedynie bezmyślne odczytanie przygotowanego tekstu (gdyż może to być referat skopiowany z Internetu, poza tym taka forma prezentacji jest nudna dla pozostałych). Dodatkowo zadanie projektowe jest wykonywane zazwyczaj *we współpracy* z innymi, co nie wyklucza jednak faktu, że pewne podzadania będą wykonywane samodzielnie. W większości przypadków projekt jest atrakcyjny towarzysko. Jak pisze Wilczyńska, „Zadanie uczy działania językowego w interakcji, a więc współdziałania. Jest ono autentyczne i twórcze w tym sensie, że uczący się na bieżąco stawiają czoło problemom i je rozwiązują. Wymaga to specyficznej dla komunikacji podzielności uwagi, zwracania uwagi na sens (budowanie znaczeń), dbałości o swą własną pozycję jako partnera (...) Partnerzy wzajemnie się stymulują, co stwarza korzystne (a nie paraliżujące) napięcie emocjonalne” (1999: 249). Dzięki współpracy istnieje możliwość obserwacji innych osób, wymiany doświadczeń i uczenia się od siebie nawzajem. Ostatnią wymienioną tu cechą będzie *interdyscyplinarność* projektu, czyli łączenie wiedzy z różnych dziedzin.

## 2.2. Etapy projektu

W celu osiągnięcia najlepszych efektów w pracy metodą projektu niezbędne jest, aby nauczyciel współpracował z uczniami na wszystkich etapach realizacji, jednak jego interwencja powinna ograniczyć się do niezbędnego minimum. W podejściu autonomicznym większość czynności *przygotowawczych* będzie przedmiotem negocjacji. Dodatkowo przed przystąpieniem do pracy ważne jest przećwiczenie potrzebnych sprawności językowych. Kolejnym etapem jest *realizacja planu*, w którym „nauczyciel stawia uczniów przed koniecznością manipulowania materiałem językowym i przetwarzania go, zachęcając ich do twórczości własnej w języku obcym (...). Radość tworzenia w języku obcym jest ważnym czynnikiem motywacyjnym, który „otwiera” ucznia, przelamując jego bierną postawę, daje mu poczucie własnej wartości i intelektualną satysfakcję, motywuje do dalszego działania i rozwoju, do samodzielnego poszukiwania najlepszych strategii uczenia się” (Jastrzębska 2002: 58). Trzecim etapem jest *prezentacja* pracy, będąca demonstracją zarówno wiedzy, umiejętności, jak i pomysłowości, czy wreszcie kreatywności poszczególnych członków grupy. Ten etap daje możliwość przećwiczenia różnych sposobów prezentowania rezultatów własnej pracy oraz wystąpień publicznych, wyrażania własnych opinii, jak też wysłuchania opinii innych osób, ale przede wszystkim możliwość praktycznego wykorzystania posiadanej wiedzy i zdobytych umiejętności. Według Wilczyńskiej, „Nie następuje tutaj, właściwe nauczaniu tradycyjnemu, „wyobcowanie” z rzeczywistości komunikacyjnej ani też sztuczna redukcja ryzyka komunikacyjnego” (1999: 248). Ostatnim etapem jest *ocena* projektu. Autonomizacji sprzyja samoocena, która pozwala przelamać postawę bierną i zaangażować ucznia w obserwację, ocenę własnych działań oraz wyciągnięcie wniosków na przyszłość. Zasadne jest więc inicjowanie samooceny przez nauczyciela.

Przygotowanie, jako pierwszy etap pracy nad projektem obejmuje swoim zakresem wszystkie pozostałe, dlatego ograniczymy się do dokładniejszego opisu elementów tej części pracy. Ponieważ istotną cechą projektu jest duża samodzielność uczniów, warto włączyć ich w podejmowanie decyzji co do różnych aspektów niezbędnych do realizacji zadania projektowego. Pierwszą z tych decyzji jest uzgodnienie, czy projekt będzie się opierał na *pracy w grupie, czy pracy indywidualnej*. Praca w grupie wiąże się z koniecznością doprecyzowania, kto za co będzie odpowiedzialny. Zarówno liczebność grupy, jak i dobór osób będzie mieć wpływ na efektywność pracy.

Kolejnym przedmiotem negocjacji jest *wyбір tematu*. Dotyczy to zarówno ogólnej tematyki, jak i tematu szczegółowego. W podejściu autonomicznym nie będzie to temat narzucony przez nauczającego, lecz wybrany samodzielnie, bądź też z zestawu propozycji podanych przez nauczyciela zgodnie z ideą półautonomii. Jak pisze Królikowski, „Łatwiej będzie realizować projekt, jeśli od początku będzie on bazował na naturalnej motywacji

uczniów wynikającej z ich zainteresowań i jeśli będą oni współdecydowali o wyborze konkretnego tematu” (2000: 25); jest bowiem możliwe pogodzenie wymogów instytucjonalnych z zainteresowaniami i potrzebami naszych uczniów. Wilczyńska podaje dwa kryteria związane z wyborem tematu i jego realizacją. Zadanie powinno być akceptowalne psychologicznie, co oznacza, że uczeń może się z nim identyfikować i podjąć się odpowiadającej mu roli związanej z jego wykonaniem, oraz przydatne dydaktycznie, czyli nie powinno być zbyt łatwe, ani wykraczać poza zakres kompetencji uczącego się oraz powinno mieścić się w zakresie objętym programem nauczania dając jednocześnie pewien margines swobody (1999: 250).

Kolejną czynnością przygotowawczą jest *ustalenie celów i sposobów ich realizacji*. Nauczyciel będzie więc brał pod uwagę ogólny cel edukacji, podstawy programowe, cele wychowawcze oraz wymagania egzaminacyjne. W tym duchu będzie się z uczniami zastanawiał, czego chcą się nauczyć i dowiedzieć, w jaki sposób rozwiną swoje umiejętności, z czym mają największe problemy i jak je przezwyciężyć. Według Wilczyńskiej, „Zadania powinny łączyć trzy typy celów: komunikacyjny (pragmatyczny), rozwojowy (rozbudowa indywidualnej kompetencji komunikacyjnej) i uczeniowy (osiąganie większej sprawności „technicznej” i organizacyjnej w uczeniu się)” (1999: 263). Na tym etapie dokonuje się również ustalenie szczegółów zadania i wstępny podział pracy. Wybór zadań służących realizacji celu powinien być zgodny z osobowością i umiejętnościami poszczególnych członków grupy. Nauczyciel może wraz z uczniami spisać różne formy realizacji zadania do wyboru (np. film, przeprowadzenie i prezentacja wyników ankiety, prezentacja multimedialna, wywiad, gazetka). Oczywiście najciekawsze są prezentacje, które są połączeniem kilku form. Równocześnie powinna się dokonywać *analiza zasobów*, które mogą wesprzeć realizację. Mogą to być zarówno ludzie, którzy mogą dostarczyć informacji lub pomóc w znalezieniu materiałów, sprzęt, jaki uczniowie mają do dyspozycji, jak również indywidualne zasoby uczniów – ich zainteresowania i umiejętności.

Następnie należy dojść do porozumienia, co do *terminu realizacji* i przygotować wstępny harmonogram wykonania, czyli terminarz prac z osobami odpowiedzialnymi za poszczególne podzadania. Bardzo ważnym etapem jest również ustalenie *kryteriów oceniania*. System oceniania ma dostarczyć informacji zarówno uczniom, jak i nauczycielowi. Uczniowie powinni dowiedzieć się, co robią dobrze, a nad czym muszą jeszcze popracować. Ocena ma skłonić ich do refleksji nad własnym uczeniem się, w czym ogromną rolę odgrywa również samoocena. Nauczyciel, natomiast, uzyskuje informacje, co może zrobić lepiej następnym razem, np. poprzez wprowadzenie innowacji w lekcji wprowadzającej, dowiaduje się również, czy założone cele projektu zostały rzeczywiście zrealizowane. Warto pomyśleć o włączeniu uczniów w negocjowanie kryteriów oceny oraz w decyzję, co będzie oceniane i kto tej oceny dokona (ocena nauczyciela, samoocena, wzajemne ocenianie się uczniów). Należy również dodać, że „oceniane po-

winno być to, co jest istotne dla danego przedmiotu lub zagadnienia, a nie to, co łatwo ocenić" (Królikowski 2000: 63). Ostatnią rzeczą, o której warto wspomnieć są *zasady obowiązujące podczas prezentacji projektów*, a mianowicie uważne słuchanie innych, bez przerywania i komentarzy, oraz zasada uczenia się podczas słuchania.

### 2.3. Rola nauczającego

W metodyce zadaniowej następuje zmiana tradycyjnej roli nauczyciela. Jednak nie chodzi o to, „by eliminować dotychczasowe nauczanie instytucjonalne, zastępować tradycyjne zajęcia systemem autonomicznym, lecz by je usprawniać, podnosić efektywność nauczania/uczenia się poprzez działania autonomizujące”, a „ogólny cel działań nauczyciela w tym zakresie to pomoc w przełamywaniu stereotypowych wyobrażeń na temat uczenia się języków obcych” (Cichoń 2002: 25-26). Nauczający *inicjuje projekt*, czyli organizuje zajęcia wprowadzające, wzbudza zainteresowanie, motywuje, wspólnie z uczniami ustala zasady współpracy oraz określa minimalne wymagania. Stara się pozytywnie nastawić uczniów do zmian i podejmowania nowych wyzwań. Ponadto *monitoruje postęp prac i pomaga* służąc radą, budując narzędzia ułatwiające wykonanie oraz kontrolując projekt na poszczególnych etapach realizacji. Rolą nauczającego jest również *ocena*.

## 3. Omówienie przeprowadzonego badania

### 3.1. Czynniki kształtujące autonomię

Podstawą do przeprowadzenia badań stało się zestawienie głównych czynników kształtujących autonomię, a jednocześnie sprzyjających rozwojowi osobistej kompetencji komunikacyjnej przygotowane na podstawie opracowania Wilczyńskiej (2004: 590), takich jak:

- zdolność współpracy oraz umiejętność planowania, organizacji i podziału pracy;
- ciekawość intelektualna, postawa poszukująca i niezależność poznawcza;
- podejmowanie wyzwań i odpowiedzialność;
- świadomość własnej osoby i swej tożsamości;
- wartościowanie własnych działań, refleksyjność, zdolność samooceny i oceny innych.

### 3.2. Przedmiot i cel badania

Głównym problemem badawczym było pytanie, w jaki sposób nauczyciele języków obcych postrzegają rolę metody projektu w kształtowaniu autonomii uczniów w polskim kontekście edukacyjnym. Celem badania było rów-

niez uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe: Czy nauczyciele stosują metodę projektu na swoich zajęciach? Jak oceniają korzyści dla ucznia wynikające z tej metody w perspektywie autonomizacji? Z jakimi trudnościami borykają się podczas realizacji projektów? Inaczej mówiąc, celem omawianego w tym artykule badania było określenie, czy nowe trendy zmieniły codzienną praktykę nauczania języków obcych. Jeśli tak, co udało się już zrobić, a jak można poradzić sobie w przyszłości z ewentualnymi trudnościami?

### 3.3. Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2007 roku na grupie 48 osób uczących w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Badanie odbyło się na dwóch grupach nauczycieli. Pierwsza z nich to 25 osób uczestniczących w kursie „Autonomia ucznia i nauczyciela na lekcjach języka obcego” zorganizowanym przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, druga grupa (23 osoby) to nauczyciele wybranych szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Poznaniu. Jako główne narzędzie badawcze wykorzystano ankietę, która została uzupełniona obserwacjami podczas dyskusji w czasie kursu oraz rozmowami z wybranymi osobami. Nauczyciele odpowiadali na pytania zamknięte dotyczące typu szkoły, częstości stosowania metody projektu i korzyści dla ucznia z niej wynikających oraz na pytanie otwarte związane z trudnościami podczas realizacji. Poproszeni zostali również o krótki opis przykładowego projektu.

Najbardziej rozbudowaną część ankiety stanowiła lista cech projektu, które mogłyby być postrzegane przez nauczycieli jako korzystne dla ucznia. Wymienione zostały tutaj możliwość praktycznego wykorzystania nabytych wcześniej umiejętności, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, ćwiczenie wystąpień publicznych, rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji i ich selekcji oraz rozwijanie samodzielności uczniów, jak również większe zaangażowanie uczniów w zajęcia i przeniesienie środka ciężkości z kształcenia wiedzy na kształcenie umiejętności. Kolejne zawarte w ankiecie cechy projektu oceniane przez nauczycieli to rozwijanie umiejętności planowania, organizacji i podziału pracy, łączenie treści edukacyjnych z różnych dziedzin, rozwijanie odpowiedzialności za wykonanie powierzonych zadań, rozwijanie umiejętności samooceny, jak również oceny innych, wzrost motywacji do nauki, satysfakcja z wykonanej pracy, rozwijanie twórczego myślenia, umiejętności podejmowania decyzji, prezentacji własnej pracy, rozbudzenie ciekawości, wykorzystanie nowoczesnych technologii oraz przyswojenie nowego słownictwa. Dodatkowo nauczyciele oceniali wpływ projektu na rozwój umiejętności słuchania, pisania, mówienia oraz czytania. W pytaniu dotyczącym korzyści zastosowana została 5-stopniowa skala pomiarowa w zakresie 1-5, odpowiadająca szkolnemu systemowi oceniania od oceny niedostatecznej do bardzo dobrej.

### 3.4. Omówienie wyników badania

Przeprowadzone badanie potwierdziło, że prawie 90% nauczycieli stosuje metodę projektu na swoich zajęciach, jednak jedynie 3 osoby (6,5%) stosują ją często. Odpowiedź „czasami” pojawiła się u prawie połowy ankieterowanych (23 osoby, co daje 48%), natomiast „rzadko” u 15 badanych (31%). Z rozmów i obserwacji podczas dyskusji wynika, że wielu nauczycieli chciałoby częściej wykorzystywać projekty, lecz boryka się z wieloma trudnościami, o których będziemy mówić później.

Rezultaty ankiety dotyczące korzyści dla ucznia wynikających z metody projektu wpisane zostały w przytaczane wcześniej czynniki kształtujące autonomię. I tak, jeśli chodzi o rozwijanie *zdolności współpracy*, nauczyciele ocenili metodę projektu wysoko – powyżej czterech, natomiast trochę gorzej, bo na trzy z plusem, wypadło pytanie bardziej szczegółowe – *rozwijanie umiejętności planowania, organizacji i podziału pracy*, ponieważ na tym polu, jak wskazywali ankieterowani nauczyciele, dochodziło czasami do konfliktów pomiędzy uczniami.

Kolejne czynniki, takie jak *ciekawość intelektualna, postawa poszukująca, czy niezależność poznawcza* wyrażające się wykorzystaniem nowoczesnych technologii, czy wreszcie rozwijaniem twórczego myślenia zostały ocenione na drugim i czwartym miejscu spośród dwudziestu jeden wymienionych w ankiecie kryteriów. Również powyżej czterech został oceniony rozwój umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji oraz ich analiza i selekcja. Na trójkę z plusem ocenili nauczyciele rolę metody projektu w rozwijaniu umiejętności łączenia treści edukacyjnych z różnych dziedzin, czy wzrost zaangażowania i motywacji do nauki wyrażając jednocześnie ubolewanie, że wielu uczniów traktuje wystąpienia innych jako „luźną lekcję”, a nie okazję do nauczenia się czegoś. Osoby uczestniczące w badaniu miały też problemy z rozbudzeniem ciekawości uczniów, które to kryterium otrzymało jedną z najniższych ocen.

Najwyższą łączną ocenę otrzymały kryteria związane z *podejmowaniem wyzwań i odpowiedzialnością*. Najwyższą ocenę wśród wszystkich kategorii otrzymało ćwiczenie wystąpień publicznych, trzecią – rozwijanie umiejętności prezentacji własnej pracy, czyli umiejętności przydatne we współczesnej rzeczywistości, jeśli chodzi na przykład o pracę zawodową. Powyżej czterech zostały ocenione kryteria dotyczące odpowiedzialności za wykonanie powierzonych zadań oraz rozwijania samodzielności. Tylko trochę gorzej, bo na trzy z plusem, oceniono rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji. *Świadomość własnej osoby i swej tożsamości* to czynnik niezwykle trudny do oceny, można jednak pokusić się o postawienie hipotezy, że skoro powyżej czterech została oceniona satysfakcja z wykonanej pracy, ma to jednocześnie wpływ na wzrost pewności siebie, rozwój wiary we własne możliwości, co w konsekwencji ma wpływ na kształtowanie osobowości. Najniżej, led-

wie powyżej trzech zostały ocenione *czynniki związane z wartościowaniem własnych działań oraz zdolnością samooceny i oceny innych*.

Jeśli chodzi o rolę metody projektu w rozwijaniu poszczególnych umiejętności, najwyższą została oceniona umiejętność mówienia – 4,24, zaraz potem czytania – 3,9 (jednak należałoby tu przeprowadzić bardziej szczegółowe badania, czy nauczycielom nie chodzi jedynie o odczytanie przygotowanego tekstu, tzw. głośne czytanie). Rozwój umiejętności pisania został oceniony na 3,67, najniższe natomiast wypadło słuchanie – poniżej trzech (2,9). Tak więc wyniki badań potwierdzają użyteczność metody projektu w kształtowaniu autonomii w oczach nauczycieli, choć pokazują, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w tej dziedzinie.

Trudności podczas realizacji projektu, na które zwracali uwagę uczestnicy ankiety (w pytaniu otwartym) to przede wszystkim brak czasu i problem z terminowością wykonania oraz podziałem pracy wyrażający się nierównym wkładem poszczególnych uczestników. Ponadto nauczyciele zwracali uwagę na brak samodzielności uczniów, problemy ze znalezieniem źródeł, dosłowne ściąganie z Internetu, prace odtwórcze, czy korzystanie z pomocy dorosłych. Problemem dla osób biorących udział w ankiecie była zbyt duża liczba uczniów w grupie, ich brak zainteresowania, słaby poziom umiejętności, czy wreszcie trudności organizacyjne (zbyt długie prezentacje, niekorzystny dobór uczestników). Zdarzały się również konflikty w grupach, choć niektórzy ankietowani podkreślali rolę projektu w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z takimi sytuacjami. Kilku nauczycieli miało trudności z oceną projektu, narzekało na brak odpowiedniego sprzętu i na problem z zaangażowaniem reszty grupy (hałas). Dwóch nauczycieli przyznało się do braku wiedzy na temat tej metody, dwóch innych wyraziło przekonanie, iż nie wierzy w jej skuteczność. Pozostałe trudności wymieniane przez osoby biorące udział w ankiecie to lęk uczniów przed mówieniem, niewiara we własne siły, pracochłonność metody oraz nadmiar zajęć uczniów. Jak więc widzimy, problemów tych jest bardzo wiele, a z dyskusji podczas kursu w ODN wynika, że właśnie różnego rodzaju szkolenia i możliwość wymiany doświadczeń pełnią rolę motywującą do stosowania metody projektu umożliwiając jednocześnie skuteczniejsze radzenie sobie z wyżej wymienionymi trudnościami.

Wśród 48 ankietowanych osób, 34 zdecydowały się opisać przykładowy projekt zrealizowany przez uczniów. Z notatek wynika, że tylko 2 osoby (6%) dały swoim uczniom możliwość wyboru tematu, natomiast w przypadku 32 nauczycieli (94%) temat był narzucony, z czego w 14 przypadkach (44%) dotyczył on problematyki związanej z krajami danego obszaru językowego w zależności od nauczanego języka obcego. Tylko 5 nauczycieli wspomniało o tym, że uczniowie mieli możliwość wyboru w jakimś wąskim zakresie, np. wybór najciekawszej pracy, czy podział na grupy.

#### 4. Wnioski i implikacje glottodydaktyczne

Podsumowując dotychczasowe osiągnięcia w stosowaniu metody projektu możemy powiedzieć o pozytywnym nastawieniu większości nauczających do tego typu pracy oraz o tym, że pomimo zgłaszanych trudności większość nauczycieli stosuje ją na swoich zajęciach. Kolejnym osiągnięciem jest również wzrost wykorzystania różnorodnych źródeł informacji i wzrost atrakcyjności prezentacji projektu dzięki postępowi technicznemu. Wiąże się to z rozwijaniem umiejętności przydatnych w przyszłości np. w życiu zawodowym (wykorzystanie Internetu, krytyczne korzystanie z informacji i ich selekcja, ćwiczenie wystąpień publicznych, umiejętność obsługi programów komputerowych).

Pozostaje jednak jeszcze wiele do zrobienia. Uzyskane wyniki pozwalają na poczynienie możliwych odniesień do praktyki glottodydaktycznej. Największym problemem okazuje się być rozwinięcie w uczniach umiejętności samooceny i oceny innych, refleksyjność, uczenie się na błędach i wyciąganie wniosków. Należy również skupić się na lepszym wykorzystaniu czasu (jego brak wynika najprawdopodobniej ze zbyt długiego przywiązania do szczegółowej realizacji podręcznika), a przecież „w osobiście pojmowanym zadaniu aktywność uczącego się radykalnie wzrasta” (Wilczyńska 1999: 256), więc wykonanie go może przyczynić się do znacznie większego przyrostu kompetencji w porównaniu z lekcją kursową. Kolejnym wyzwaniem jest poprawa podziału pracy w grupach, na co może pozytywnie wpłynąć takie rozpisanie kryteriów oceny, aby pewne aspekty były oceniane wspólnie, a pewne indywidualnie. Wpłynie to również korzystnie na większą aktywność, motywację i samodzielność poszczególnych członków grupy oraz prawdopodobnie częściowo ograniczy liczbę konfliktów pomiędzy nimi. Warto również organizować szkolenia dla nauczycieli dotyczące metody projektu, zachęcać ich do uczestnictwa i dzielenia się doświadczeniami, może to pomóc im zmodernizować zajęcia i uwrażliwić na zagadnienia autonomizacji. Ponadto ważnym czynnikiem może się stać zachęcanie ich do prowadzenia własnych badań w klasie, zdobywania wiedzy o uczniach, ich potrzebach i zainteresowaniach oraz umożliwienie uczniom wywierania większego wpływu na to, co się dzieje podczas zajęć, gdyż „zazwyczaj nasze domysły odzwierciedlają przede wszystkim nasze własne poglądy i doświadczenie w tym względzie, a te mogą być przecież inne niż u uczącego się” (Wilczyńska 1999: 244), natomiast możliwość wyboru tematu projektu, czy współdziałał w ocenianiu mogą bardzo pozytywnie wpłynąć na wzrost efektywności nauczania języka obcego.

Wyżej przedstawione wyniki mogą się stać podstawą do przeprowadzenia dokładniejszych badań związanych z tym, czy dość powszechne stosowanie metody projektu rzeczywiście odbywa się w duchu założeń konstrukttywizmu i autonomizacji, czy, jak wskazują pewne przesłanki podczas

realizacji powyższych badań, okaże się, że znajomość i akceptowanie teoretycznych założeń nie ma przełożenia na praktykę nauczania języków obcych lub jest realizowane w bardzo wąskim zakresie.

## Bibliografia

- Cichoń, M. 2002. „Uczyć się uczyć: autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002a. 23-34.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. 1993. *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Jastrzębska, E. 2002. „Kształtowanie postawy twórczej uczniów a ich autonomizacja”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002a. 51-68.
- Królikowski, J. 2000. *Projekt edukacyjny – materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kumaravadivelu, B. 2006. „TESOL methods: Changing tracks, challenging trends”. *TESOL Quarterly* 40. 59-81.
- Lorek-Jezińska, E., Siek-Piskozub, T. i Więckowska, K. (red.). 2006. *Worlds in the making: Constructivism and postmodern knowledge*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Siek-Piskozub, T. 2006. „Constructivism in language pedagogy”, w: Lorek-Jezińska, E., Siek-Piskozub, T. i Więckowska, K. (red.). 2006. 159-172.
- Strzemeski, K. 2006. „Learning strategies training for prospective EFL teachers: A research proposal”, w: Lorek-Jezińska, E., Siek-Piskozub, T. i Więckowska, K. (red.). 2006. 209-218.
- Surdyk, A. 2006. „Constructivist character of the technique of role-playing games and its autonomizing values in the glottodidactic process”, w: Lorek-Jezińska, E., Siek-Piskozub, T. i Więckowska, K. (red.). 2006. 173-185.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002a. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 44-56.

*Bartosz Wolski*

*Instytut Neofilologii*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie*

---

AUTONOMICZNA NAUKA  
W GLOBALNEJ SIECI.  
CZY STUDENCI ANGLISTYKI  
EFEKTYWNIE WYKORZYSTUJĄ  
INTERNET DO CELÓW  
EDUKACYJNYCH?

STRESZCZENIE

Computer-enhanced pedagogy is widely believed to be a factor augmenting motivation and autonomous learning. Instructors have placed computer applications, Internet services, and Web sites in their staple repertoire. Most of us, teachers, encourage students to use Internet-based resources by either suggesting useful hyperlink to well-established reliable Web sites or letting them freely roam the cyberspace for educational material. Do we, however, have any control over what, how, and to what extent students use the WWW in learning? The following discussion will try to shed some light on what the real English philology student Web activity is and whether students make good use of the autonomous tools in the electronic environment. The paper presents results of a questionnaire study of nearly 100 students of English philology who were asked to report on (1) how they utilize the WWW in their outside-the-classroom studying, (2) how they search for and verify WWW-based information, and (3) what are the areas of learning the English language, in which the Internet is most/least useful for them.

1. Wstęp

Idea niniejszego artykułu wyniknęła z przekonania, iż media elektroniczne, a głównie Internet, są tak oczywistym źródłem informacji dla naszych studentów, że wykładowcy i nauczyciele nie mogą sobie pozwolić na zlekcewa-

żenie ich znaczenia zarówno w procesie dydaktycznym, jak i w procesie autonomicznej nauki. Zastanawiając się więc nad efektywnością użycia Internetu przez studentów filologii angielskiej, musimy wziąć pod uwagę (co najmniej) dwa aspekty: pierwszy związany jest z samymi studentami, ich przyzwyczajeniami, nastawieniem do Internetu jako „pomocy dydaktycznej” oraz umiejętnościami poruszania się w świecie mediów elektronicznych; drugi aspekt to rola nauczyciela – promotora autonomicznych postaw wśród studentów – bez pomocy którego efektywne korzystanie z zasobów globalnej sieci, może okazać się sztuką trudniejszą niż zwykle sobie wyobrażamy. W świetle tego, jak też zgodnie z wynikami przedstawionego poniżej badania, racjonalnym wydaje się postulat, aby nauczyciel/wykładowca brał (o wiele bardziej) czynny udział w kierowaniu autonomiczną nauką studenta w globalnej sieci.

Jednakże, fraza „kierować autonomią” może wydać się wewnętrznie sprzeczna, jeśli postrzegając będziemy autonomię ucznia jako kompletną niezależność od nauczyciela (lub brak jego jakiegokolwiek kontroli) w doborze informacji i sposobie wykorzystania Internetu. Ta sprzeczność nie musi jednak zachodzić, jeżeli „kierowanie” rozumiemy jako wyposażenie studentów w narzędzia (np.: ewaluacyjne lub analityczne), które pomogą im odnaleźć efektywne sposoby korzystania z zasobów WWW.

## 2. Technologia informacyjna w dydaktyce: stare-nowe wyzwania

Internet stał się narzędziem tak wszechobecnym, uniwersalnym i bogatym, że nie sposób lekceważyć go w ogólnie pojętej dydaktyce jak i w kontekście autonomicznej pracy studentów. Jeżeli jeszcze nowoczesne technologie nie zadomowiły się na dobre w naszym systemie edukacyjnym, to nastąpi to lada moment, jako że jest to proces o charakterze globalnym i wcześniej czy później wszystkie instytucje edukacyjne będą zmuszone określić swój stosunek do ICT (*Internet and Communication Technologies*). Dotyczy to również nauczycieli, którzy, chcąc, nie chcąc, zmuszeni są (lub wkrótce będą) do stawienia czoła zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

Cremer (2001) odnosząc się do amerykańskiego systemu edukacyjnego, zwraca uwagę na trzy czynniki, które wymuszają zmianę w systemach edukacyjnych, a tym samym w praktyce dydaktycznej:

- 1) rozwój technik aktywnego uczenia się i wzrastająca popularność konstruktywizmu;
- 2) wzrost kulturowego zróżnicowania na kampusach uniwersyteckich (w kontekście promowanej przez UE mobilności, stanie się to również faktem w nowoczesnej Europie);
- 3) bezprecedensowy rozwój technologii informacyjnej.

Nie ulega więc wątpliwości, iż coraz częstsze korzystanie z zasobów internetowych przez nauczycieli i uczniów związane jest z przesuwającym się paradygmatem w kierunku konstruktywistycznych rozwiązań dydaktycz-

nych. Rozwiązania te, ze swojej natury, promują autonomiczne uczenie się i powodują stopniowe odejście od tradycyjnej, opartej na wykładzie, dydaktyki (Dick 1992; Perkins 1992; Ehrman 1995; Beatty 2003; Ally 2004). Tradycyjna, wykładowa forma dydaktyki została uznana za na tyle nieefektywna, że, choć prędko nie zaniknie, w sposób naturalny coraz częściej zostaje zastąpiona przez formy dające większą możliwość aktywacji ucznia (Laurillard 1993).

Jednym ze sposobów szybkiego dostosowania nauczania, jak i uczenia się, do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej jest wykorzystanie nowoczesnych technologii. Rzecz w tym, że nie tylko my – wykładowcy i nauczyciele – dostosowujemy się do wymogów współczesnej edukacji w tym względzie. Nasi studenci robią to równie szybko, a może nawet szybciej niż my. Potwierdza to Detweiler (2004), zwracając uwagę na fakt, że nasi studenci wychowani zostali w kulturze elektronicznej, a formy takie jak korzystanie z zasobów elektronicznych, uczestniczenie w *collaborative learning* czy edukacja na odległość są dla nich tak naturalne jak korzystanie z tradycyjnej biblioteki dla poprzedniego pokolenia.

A jednak, analizując problematykę jakości i użyteczności materiałów sieciowych, łatwo zaobserwować przesłanki, które świadczą o trudnościach związanych z korzystaniem z zasobów globalnej sieci. Trudności te wynikają z pewnych właściwości, jakimi cechują się informacje dostępne w sieci (Saracevic 2000; Sauter 2000; Ferreira i in. 2004). Najważniejszymi, (choć nie jedynymi) z tych właściwości są następujące cechy charakterystyczne informacji dostępnych w Internecie, które, moim zdaniem, mają bezpośrednie przełożenie na konieczność pokierowania autonomią studentów, a przynajmniej wsparcia jej ze strony nauczyciela:

- 1) *Dystrybucja i decentralizacja informacji*: informacje dostępne w sieci są tak rozproszone, że dotarcie do nich wymaga posiadania nie tylko umiejętności wyszukiwania, ale też dużego doświadczenia; nawet portale o bardzo wąskiej specjalizacji czy wyszukiwarki tematyczne nie indeksują wszystkich stron z danej dziedziny.
- 2) *Ilość i nietrwałość informacji*: ilość informacji zgromadzona w Internecie może prowadzić do „zagubienia w sieci” – uczucia wyjątkowo frustrującego dla uczących się, jak i nauczających; równie frustrująca jest nietrwałość informacji, co szczególnie odczuwalne jest w przypadku, gdy przestaje istnieć wartościowa witryna edukacyjna, którą odnaleźliśmy ledwie kilka dni wcześniej.
- 3) *Zróżnicowanie informacji/formatu informacji*: zróżnicowanie to może być rozpatrywane na wielu różnych poziomach. Możemy mówić o zróżnicowaniu *zawartości, kontekstu, formatu, celu, i jakości* informacji. Może ono prowadzić do sytuacji, w których na przykład uczący się (lub nauczający) odrzuca pewną informację jako nieprzydatną ze względu na kontekst, w którym ona się pojawia, nieprzyjazny format, czy też wątpliwy cel, w jakim dana informacja została zamiesz-

czona w sieci. W rezultacie, ponownie mamy do czynienia z „zagubieniem w sieci” (por. 2 powyżej), często zniechęcającym do korzystania z Internetu w ogóle lub powodującym korzystanie z niego w sposób bezkrytyczny.

Biorąc więc pod uwagę trzy czynniki podane przez Cremer'a (2001) oraz powyższe trzy cechy charakterystyczne informacji zgromadzonej w sieci, musimy zadać sobie pytanie czy jako wykładowcy/nauczyciele nie powinniśmy wziąć większej odpowiedzialności za sposób w jaki nasi studenci korzystają będą z zasobów Internetu w procesie autonomicznej nauki. Inaczej rzecz ujmując, musimy się zastanowić, jak, promując autonomiczną postawę studentów, usprawnić i ułatwić im korzystanie z zasobów internetowych o charakterze edukacyjnym.

Podstawą do rozważań nad tym, jak należy pomóc studentom w autonomicznym korzystaniu ze źródeł internetowych jest dokonanie analizy tego, jak i w jakim stopniu studenci filologii angielskiej korzystają z zasobów sieci WWW *w chwili obecnej*. Taka diagnoza sytuacji pozwoli na stwierdzenie, w jakich obszarach konieczna może być ingerencja nauczyciela, a gdzie efektywność radzenia sobie z sieciowymi zasobami jest na tyle wysoka, że próba zmiany przyzwyczajęń sieciowych naszych studentów nie będzie konieczna.

### 3. Jak rysuje się obraz studenta anglistyki w kontekście autonomicznej nauki w globalnej sieci?

Przedstawione poniżej wyniki i rozważania oparte są na pilotażowym badaniu kwestionariuszowym przeprowadzonym w lutym 2007 roku na niereprezentatywnej grupie blisko 100 studentów filologii angielskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie i na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu. Badanie przeprowadzone zostało wśród studentów I, II i III roku, tak aby otrzymać możliwie najpełniejszy obraz badanego problemu. Nie znaczy to jednak, że poniższe wyniki dają możliwość daleko idących generalizacji. Mogą być one traktowane jedynie jako wskazania dla dydaktyków oraz zarysowanie pewnych tendencji, które należałoby potwierdzić badaniem na większą skalę.

Planując badanie kwestionariuszowe przyjęto oczywiste założenie, że udział zasobów internetowych w autonomicznej pracy studentów jest znaczny, więc przeważająca większość pytań skupia się na tym, *jak* wygląda autonomiczna praca studentów w sieci, poza zajęciami dydaktycznymi, kiedy są oni pozbawieni bezpośredniej kontroli nauczyciela. Sam kwestionariusz konstruowany był na podstawie szeregu obserwacji dotyczących korzystania z Internetu przez studentów, poczynionych przeze mnie w trakcie kilkuletnich zajęć dydaktycznych z użyciem ICT oraz następujących pytań, które wydały mi się relewantne w opisywanym kontekście:

- Czy studenci anglistyki wykorzystują Internet efektywnie?

- Czego i gdzie tak naprawdę szukają w sieci?
- Czy posiadają umiejętności z zakresu ICT niezbędne do efektywnego poruszania się w globalnej sieci?
- Które przedmioty nauczane w ramach filologii angielskiej są reprezentowane w Internecie?
- W przypadku jakich przedmiotów nauczanych na filologii angielskiej mamy do czynienia z deficytem informacji a w jakich z nadmiarem? Co to oznacza dla dydaktyki, dydaktyków, przemysłu wydawniczego, władz oświatowych, administracji szkolnych i uczelnianych?
- Czy studenci są krytyczni wobec znalezionych informacji? Czy posiadają umiejętność krytycznego spojrzenia na zasoby sieciowe? Jeśli tak, to w jaki sposób weryfikują informacje znalezione w Internecie? Czy ten sposób weryfikacji jest wystarczający dla potrzeb edukacyjnych?
- Czy mimo „autonomicznego” charakteru pracy własnej (poza zajęciami dydaktycznymi) wykładowcy/nauczyciele mają prawo ingerować w nią? Czy powinni? Jaki jest stosunek studentów do takiej ingerencji?

Jak widać, zgodnie z tytułem niniejszego artykułu, powyższe pytania koncentrują się na uczniu i jego autonomicznej pracy, ale po części, wyniki przedstawianego przeze mnie badania pokażą też nastawienie nas – nauczycieli/wykładowców do wykorzystywania Internetu przez studentów. Nieuniknione są także obserwacje o charakterze bardziej ogólnodydaktycznym, niekoniecznie skupiającym się na studentach filologii angielskiej. Głównym jednak moim celem jest zaprezentowanie obrazu autonomicznego studenta filologii angielskiej i jego sieciowych zachowań, jaki wyłania się z zebranych przeze mnie danych.

### 3.1. Częstość korzystania z Internetu

Wyniki zgromadzone w Tabeli 1 pokazują słuszość założenia, że dla studentów anglistyki korzystanie z Internetu w celach edukacyjnych jest praktyką oczywistą, a w przypadku 27% codzienną. Wyniki globalne wskazują, że blisko 80% respondentów korzysta z zasobów sieciowych kilka razy w tygodniu lub częściej, przy czym wyraźnie widać, że w grupie studentów dziennych odsetek korzystających z sieci codziennie jest blisko dwa razy większy niż w grupie zaocznej (odpowiednio 31% i 18%). Studenci zaocznicy, z drugiej strony, prawdopodobnie ze względu na specyfikę studiów zaocznych jako niewymagających pracy z dnia na dzień, przeważają w grupie studentów korzystających z Internetu nie częściej niż kilka razy w tygodniu (45% wszystkich studentów zaocznych).

	% dzienni	% zaoczni	% globalnie
kilka razy w miesiącu	12	9	11
nie więcej niż raz na tydzień	11	15	12
kilka razy w tygodniu	34	45	38
codziennie	31	18	27
cały czas (za każdym razem kiedy się ucze)	12	12	12

Tabela 1: Jak często korzysta Pani/Pan z Internetu ucząc się?

Dane te pokazują wyraźnie, że w ramach autonomicznej pracy własnej, poza zajęciami dydaktycznymi Internet jest wśród większości studentów *powszechnym* instrumentem zdobywania informacji (lub weryfikowania ich na różne sposoby), a co za tym idzie, nie powinien, a nawet nie może być ignorowany przez nauczycieli na filologii angielskiej.

### 3.2. Poszukiwanie informacji

Ważnym elementem kwestionariusza była kwestia efektywności w poszukiwaniu informacji. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj fakt, że blisko 80% respondentów twierdzi, iż potrafi w sposób efektywny posługiwać się wyszukiwarkami internetowymi, a tylko 2% uznało swoje umiejętności w tym zakresie za niewystarczające. Rezultat ten jest o tyle interesujący, że stoi w opozycji do mojego dydaktycznego doświadczenia, które pokazuje sytuację zgoła odmienną. Obserwacja studentów w trakcie zajęć dydaktycznych z użyciem wyszukiwarek internetowych prowadzi mnie do konkluzji, że studenci odnajdują informacje *szybko*, lecz często są to informacje o niskim stopniu wiarygodności, a co za tym idzie, przydatności.

Ciekawie przedstawia się kwestia tego, co jest najczęstszym przedmiotem poszukiwań w Internecie wśród studentów anglistyki. Jak pokazuje Tabela 2, ponad 80% studentów biorących udział w badaniu wskazuje na „definicje słów i pojęć”, co sugeruje ekstensywne korzystanie ze słowników i/lub encyklopedii internetowych. Jeżeli więc korzystanie z encyklopedii i słowników online jest tak rozpowszechnione wśród studentów anglistyki, czy nie należałoby kłaść większego nacisku na umiejętność krytycznego ich postrzegania? Dobrym przykładem może być niedawne poruszenie wokół niezwykle popularnej (również wśród naszych studentów) internetowej encyklopedii *wikipedia.com*, która została uznana za niewiarygodną przez jednego ze swoich współzałożycieli<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Artykuł, który rozpoczął ożywioną debatę na wielu listach dyskusyjnych i portalach edukacyjnych nad wiarygodnością Wikipedii i innych encyklopedii internetowych znajduje się pod adresem: [http://technology.timesonline.co.uk/tol/news/tech\\_and\\_web/article1637535.ece](http://technology.timesonline.co.uk/tol/news/tech_and_web/article1637535.ece).

Prawie połowa ogółu respondentów (48%) poszukuje też streszczeń (najprawdopodobniej z literatury brytyjskiej i amerykańskiej), przy jednoczesnej, zauważalnej różnicy między studentami zaocznymi (38%) i dziennymi (67%), co może być nieco niepokojące dla dydaktyków literatury. Warto jednak zwrócić uwagę, że tylko 5% studentów poszukuje gotowych prac.

Dość zaskakująca jest niska pozycja ćwiczeń o charakterze praktycznym, na przykład quizów internetowych (37% ogółu) i stosunkowo mały odsetek studentów poszukujących multimediów (20% ogółu). Może to świadczyć o niskiej przydatności tego typu materiałów lub też o stosunkowo niskiej ich jakości w oczach studentów filologii angielskiej.

	% dzienni	% zaoczni	% globalnie
definicji słów lub pojęć	77	88	81
ćwiczeń/quizów	37	36	37
artykułów	69	73	70
streszczeń	38	67	48
gotowych prac	6	3	5
multimediów	22	18	20
innych	3	6	4

Tabela 2: Czego najczęściej szuka Pani/Pan w Internecie (proszę wskazać trzy najważniejsze)?

Nie jest natomiast zaskoczeniem odpowiedź na pytanie o zwyczajowe miejsce, od którego studenci zaczynają poszukiwania informacji/materiałów w sieci. Niepodzielnie liderem tej klasyfikacji jest wyszukiwarka Google (91% ogółu respondentów); do innych popularnych miejsc należą wspomniana wyżej Wikipedia, portal Sparknotes.com czy polskie portale Wirtualna Polska i Onet.pl.

Należy się więc zastanowić, jakie znaczenie ma dominacja wyszukiwarki Google dla autonomicznego procesu uczenia się oraz dla dydaktyki w ogóle. Z jednej strony, studenci mają do swojej dyspozycji bardzo szybkie i niezawodne z technicznego punktu widzenia narzędzie odnajdywania informacji. Z drugiej jednak strony, technika pozycjonowania, którą stosują Webmasterzy powoduje, iż strony najlepsze jakościowo nie koniecznie muszą pojawić się w czołówce wyników wyszukiwania. Jest więc bardziej prawdopodobne, że napotkamy stronę komercyjną niż edukacyjną, umieszczoną na uniwersyteckim serwerze. Co więcej, musimy być o wiele bardziej krytyczni wobec wyników wyszukiwania ponieważ, jak sugeruje Brandt (1996), „mamy tendencję do zakładania, że informacja uzyskana przy użyciu wyszukiwarki została już wcześniej jakoś zweryfikowana i wielu użytkowników (...) nie zdaje sobie nawet sprawy, że wyszukiwarka przeszukuje własną bazę danych (...) a nie cały Internet”.

Ważniejsza jednak od samego miejsca poszukiwań jest kwestia tego, czy (oraz gdzie i w jaki sposób) studenci dokonują weryfikacji informacji odnalezionych w Internecie. Jak pokazano w Tabeli 3, studenci nie wierzą ślepo temu, co znajdują w sieci, co zdecydowanie napawa optymizmem. Szczególnie interesujące jest to, że blisko 70% studentów zaocznych weryfikuje informacje poza siecią. Nie zmienia to jednak faktu, że co piąty student w ogóle nie weryfikuje informacji!

	% dzienni	% zaoczni	% globalnie
tak	89	61	80
nie	11	39	20
jeśli tak: w jaki sposób?			
a) w innym miejscu w sieci	50	31	45
b) poza siecią (np. w podręczniku, u wykładowcy itp.)	50	69	55

Tabela 3: Czy w jakikolwiek sposób weryfikuje Pani/Pan informacje znalezione w sieci?

### 3.3. Dostępność i jakość informacji

W kwestionariuszu zamieszczono też szereg pytań dotyczących przedmiotów/kursów, których naukę studenci wspomagają elektronicznie. Pytania te dotyczyły głównie jakości i ilości oraz trudności odnajdywania informacji z danych dziedzin, jak również najbardziej cenionych przez studentów usług sieciowych (Tabela 4).

	% dzienni	% zaoczni	% globalnie
wyszukiwarki	85	79	83
strony WWW	80	79	80
grupy dyskusyjne/fora internetowe	37	12	29
email	18	36	24
radia internetowe	12	6	10
telefonía internetowa (np. Skype)	12	3	9
komunikatory (np. GG)	9	0	6
gry internetowe/wirtualne światy (np. Second Life)	2	0	1
blogi	0	3	1
chat room'y	0	0	0

Tabela 4: Które z poniższych usług internetowych najbardziej przydają się Pani/Panu w nauce (proszę zaznaczyć trzy najbardziej przydatne)?

Biorąc pod uwagę poprzednie wyniki, wysoka pozycja wyszukiwarek i stron WWW w Tabeli 4 nie jest zaskakująca. Co natomiast warto jest zauważenia, to fakt, iż dwa pierwsze miejsca zajmują usługi receptywne, nie

pozwalające na zbyt daleko idącą interaktywność. Dwie kolejne pozycje (grupy dyskusyjne oraz email) to usługi pozwalające na komunikację wyłącznie asynchroniczną. Dopiero pozycje 6, 7 i 8 (odpowiednio: radia internetowe, telefonia internetowa i komunikatory) to usługi pozwalające na synchroniczną komunikację i tym samym potencjalnie przydatne przy ćwiczeniu np. mówienia i pisania.

Na uwagę zasługuje prawie zupełny brak zainteresowania studentów chatroomami i, co ciekawsze, wirtualnym światem *Second Life*, w którym „urzędowym” językiem jest angielski (często nazywany *Stenglish*) i którego potencjał w dydaktyce EFL/ESL jest nie do przecenienia<sup>2</sup>.

Kolejnym istotnym elementem badania było sprawdzenie, w przypadku których z nauczanych na filologii angielskiej przedmiotów Internet jest studentom najbardziej użyteczny podczas autonomicznej pracy własnej, poza zajęciami dydaktycznymi. Wyniki zabrane są w Tabeli 5.

	% globalnie
literatura (bryt i amer.)	78
konwersacja/Speaking	64
gramatyka praktyczna/Use of English	39
General English/Integrated Skills	32
Pisanie	32
realioznawstwo/WOKAJ	31
metodyka nauczania/pedagogika/TUN	14
lingwistyka	9
fonetyka praktyczna	7
gramatyka opisowa	2
Inne	0

Tabela 5: W przypadku których z poniższych przedmiotów Internet jest najbardziej użyteczny podczas nauki?

Wysoka pozycja literatury (78%) nie zaskakuje i zgodna jest z uprzednio zadeklarowanym przez respondentów częstym korzystaniem za streszczeń zgromadzonych w globalnej sieci (por. Tabela 2). Zaskakiwać może natomiast wysoka pozycja konwersacji – 64% ogółu respondentów uważa, że Internet jest przydatny w przypadku tego przedmiotu – która wynika zapewne nie tyle z wykorzystania Internetu jako narzędzia komunikacyjnego (*vide*: pytanie o przydatność usług – Tabela 4), lecz najprawdopodobniej jest skutkiem korzystania ze słowników internetowych, których studenci używają przygotowując się do kolokwii ze słownictwa, będących często jednym z wymagań zaliczenia zajęć z konwersacji.

<sup>2</sup> Przykładem rozwijającej się grupy pracującej nad metodyką nauczania EFL/ESL w *Second Life* jest *Second Life English* (<http://www.secondlifeenglish.com/>).

Jeśli natomiast chodzi o przedmioty, w przypadku których najtrudniej znaleźć jest dobrej jakości materiały do pracy własnej, prawie połowa (51%) studentów wymieniła gramatykę opisową, 39% fonetykę praktyczną oraz 23% metodykę nauczania, pedagogikę i TUN. Gdyby wyniki te potwierdziły się w przypadku reprezentatywnej grupy studentów anglistyki, oznaczałoby to zaistnienie sporego pola do działania dla dydaktyków tych przedmiotów w zakresie tworzenia portali, repozytoriów, czy też archiwów materiałów i internetowych odnośników do witryn z tychże dziedzin.

Innym ważnym spostrzeżeniem, które należy poczynić analizując odpowiedzi studentów jest kwestia zaufania, jakim obdarzają oni informacje i materiały znalezione w sieci. Blisko 80% respondentów uznaje informacje znalezione w Internecie za godne zaufania, a tylko 3% jest przeciwnego zdania. Powyższe wyniki mogą być nieco niepokojące – praktyka podpowiada, że jakość wielu zasobów internetowych pozostawia wiele do życzenia, a szczególnie, jeśli przywołujemy je z poziomu tekstowej wyszukiwarki, mogą okazać się one bardzo słabej jakości. Czy w tej sytuacji nauczyciel/wykładowca powinien dokonać pewnej ingerencji w autonomiczną postawę studenta? Jak należy postępować, ażeby przestrzec studentów przed stratą czasu i energii na bezowocne poszukiwania? Stajemy znowu przed tym samym dylematem: czy poświęcić czas na przygotowanie studentów do autonomicznej pracy z Internetem (często kosztem przerabianego materiału) czy też zaoferować ograniczony wybór źródeł – sprawdzonych i rekomendowanych przez nauczyciela? Odpowiedź nie wydaje się być prosta, ponieważ, jak wspomniałem wcześniej, zbytne kierowanie autonomią, czyli *de facto* ograniczanie autonomii, choćby z najlepszymi intencjami, może skutkować jej zanikaniem. Znalezienie w tej sytuacji złotego środka nie będzie więc łatwe i zależeć będzie od wielu czynników, choćby takich jak poziom umiejętności z zakresu ICT w konkretnej grupie studentów czy wsparcie ze strony nauczycieli informatyki, których rola w tej materii może być nie tylko istotna, ale i niezbędna.

### 3.4. Stosunek nauczycieli/wykładowców do korzystania z ICT w autonomicznym uczeniu się (według studentów)

Jak wspomniałem już wcześniej, pytania stawiane w kwestionariuszu po części pokażą też stosunek nauczycieli do korzystania z zasobów sieciowych przez studentów filologii angielskiej. Na pytanie, jak często wykładowcy/nauczyciele namawiają studentów do korzystania z Internetu, 46% wybrało opcję „rzadko”, a tylko 26% zaznaczyło „często” (zob. Tabela 6). Warto zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku studentów zaocznych o wiele częściej mamy do czynienia z przypadkami polecenia im Internetu jako źródła informacji, co może być związane ze specyfiką studiowania w trybie zaocznym, które wymaga większego zaangażowania autonomicznej pracy własnej w porównaniu ze studiami dziennymi. Co ciekawe, aż 35% studentów

dziennych nie przypomina sobie, ażeby nauczyciele *kiedykolwiek* polecali korzystanie z zasobów sieciowych.

	% dzienni	% zaoczni	% globalnie
nigdy	35	6	26
rzadko	46	45	46
często	18	39	26
bardzo często	0	9	3

Tabela 6: Jak często wykładowcy/nauczyciele namawiają do korzystania z Internetu w poszukiwaniu treści o charakterze edukacyjnym?

W kontekście stosunku nauczycieli do użycia ICT przez studentów równie ważne wydaje się być pytanie o to jak wielu nauczycieli/wykładowców chętnie rekomenduje studentom sprawdzone, przydatne i wiarygodne źródła internetowe do wykorzystanie w procesie autonomicznej nauki. Wyniki przedstawia Tabela 7 poniżej.

	% globalnie
mniej niż 20%	49
20-50%	37
50-70%	14
70%-100%	0

Tabela 7: Jaki procent (w przybliżeniu) wykładowców/nauczycieli, z którymi ma Pani/Pan zajęcia, podaje studentom adresy do ciekawych/przydatnych witryn internetowych ze swojego przedmiotu?

Powyższe proporcje pokazują, że według zdecydowanej większości studentów mniej niż 50% uczących rekomenduje adresy edukacyjnych witryn internetowych ze swoich przedmiotów. Jeżeli rozpatrzmy te wyniki w kontekście pytania o częstość korzystania z Internetu przez studentów (blisko 80% studentów korzysta z sieci kilka razy w tygodniu lub częściej), możemy dojść do wniosku, że studenci pozbawieni są w dużej mierze opieki ze strony swoich wykładowców w zakresie korzystania z Internetu w celach edukacyjnych i muszą polegać na sobie samych. Na pierwszy rzut oka daje to wrażenie szerokiej autonomii studentów i nie byłoby w tym nic niepokojącego, gdyby nie wspomniane przeze mnie wcześniej czynniki, takie jak nierzadko niska jakość materiałów internetowych, częsty brak umiejętności krytycznej oceny źródeł internetowych, czy zbyt daleko idące zaufanie wobec tych źródeł. Ponadto, studenci zadeklarowali, że połowa z nich ma w swoich ulubionych/zakładkach zapisane edukacyjne strony internetowe; jednak, w kontekście powyższego pytania, należy domniemywać, że w większości przypadków nie będą to zasoby polecane i sprawdzone przez wykładowców/nauczycieli.

## 4. Podsumowanie

Jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie powyższe spostrzeżenia oparte o wyniki badania kwestionariuszowego, wylania nam się pewien obraz studenta anglistyki jako użytkownika sieci Internet. Nie jest to bynajmniej obraz pełny i pozbawiony luk, jako że grupa studentów biorących udział w badaniu nie jest reprezentatywna. Jednakże, odpowiedzi dostarczone przez respondentów zarysowują pewne ciekawe tendencje, pokazują przyzwyczajenia i nastawienie studentów do korzystania z zasobów internetowych w procesie autonomicznej nauki, ale też rzucają pewne światło na stosunek nauczycieli i wykładowców do ICT jako narzędzia autonomizacji uczniów. Podsumowując, należy więc zauważyć, że w procesie autonomicznego uczenia się studenci anglistyki:

- często lub bardzo często korzystają z zasobów sieciowych;
- twierdzą, że potrafią efektywnie poszukiwać informacji;
- najchętniej korzystają ze słowników/encyklopedii oraz streszczeń;
- większość stara się zweryfikować informacje zdobyte w sieci w innym jej miejscu lub poza siecią;
- bez wątplenia stawiają na Google jako podstawowe narzędzie zdobywania informacji; w zasadzie nie korzystają ze specjalistycznych portali/vortalii;
- nastawieni są raczej na recepcję informacji i asynchroniczną komunikację, nie wykorzystując narzędzi o tak wysokim potencjale edukacyjnym jak telefonia i videofonia internetowa (Skype, GG, Tlen itp.) czy wirtualne światy (Second Life); nie stawiają też zbyt wysoko sieciowych multimediiów;
- deklarują, że najtrudniej jest im znaleźć dobre materiały z gramatyki opisowej, fonetyki praktycznej, oraz metodyki i gramatyki praktycznej, a Internet wydaje im się najbardziej użyteczny w przypadku literatury (streszczenia i opracowania?); konwersacji (słownictwo?), i gramatyki praktycznej (gotowe ćwiczenia/quizy?);
- mają zaufanie i dobrze lub bardzo dobrze oceniają informacje znalezione w sieci;
- twierdzą w większości, że nauczyciele rzadko lub nigdy nie namawiają ich do korzystania z Internetu;
- twierdzą w większości, że mniej niż połowa nauczycieli poleca im sprawdzone, pre-selekcjonowane źródła internetowe).

Powyższe zestawienie prowadzi to do konkluzji, że studenci w sposób ekstensywny korzystają z zasobów sieciowych, a ich wykładowcy mają niewielki wpływ, niewielką kontrolę i tym samym niewielką wiedzę o tym, jak studenci wykorzystują ICT w kontekście autonomizacji. Czy nie należałoby więc poświęcić więcej uwagi problematyce krytycznej ewaluacji źródeł,

umiejętności wyszukiwania i weryfikowania informacji, czy też korzystania z zaawansowanych i wyspecjalizowanych portali dla studentów EFL/ESL? A może wręcz należałoby bardziej ingerować w autonomiczną naukę studentów, nie po to, aby ją ograniczyć, ale po to, żeby dać im przykłady prawdziwie efektywnego wykorzystania zasobów internetowych o charakterze edukacyjnym? W dużej mierze bowiem od nas zależy, czy studenci zaoszczędzą czas i energię, zamiast metodą prób i błędów dochodzić do efektywnych rozwiązań. Dobrym rozwiązaniem wydaje się też być wprowadzenie dodatkowego przedmiotu, który przygotowuje studentów filologii angielskiej do efektywnego korzystania z ICT w uczeniu się (jak i nauczaniu), co dokonało się już zresztą w przypadku kilku szkół wyższych. Idąc tym tropem, w szerszej perspektywie, uważam też, że filolodzy powinni wziąć też znacznie bardziej czynny udział w tworzeniu polityki ICT i w procesie informatyzacji swoich uczelni, bo przemyślana strategia i przykład płynący z góry z pewnością w pozytywny sposób wpłyną na efektywność studentów filologii angielskiej w autonomicznym użytkowaniu globalnej sieci.

## Bibliografia

- Ally, M. 2004. „Foundations of educational theory for online learning”, w: Anderson, T. i Elloumi, F. (red.). 2004.
- Anderson, T. i Elloumi, F. (red.). 2004. *Theory and practice of online learning*. Athabasca University Online. Online: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book](http://cde.athabascau.ca/online_book).
- Beatty, K. 2003. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. London: Longman.
- Brandt, S. D. 1996. „Evaluating Information on the Internet”. (<http://thorplus.lib.purdue.edu/~techman/evaluate.htm>).
- Cremer, D. J. 2001. „Matter, method, and machine: The synergy of world history, Active learning, and computer technology”, w Trinkle, D. A. i Merriman, S. A. (red.). 2001. 117-124.
- Detweiler, R. 2004. „At last, we Can replace lectures”. *Chronicle of Higher Education* 50 B8. (<http://chronicle.com/weekly/v50/i44/44b00801.htm>).
- Dick, W. 1992. „An instructional designer's view of constructivism”, w: Duffy, T. M. i Jonassen, D. H. (red.). 1992. 77-90.
- Duffy, T. M. i Jonassen, D. H. (red.). 1992. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, S. C. 1995. „Asking the right questions: What does research tell us about technology and higher learning?”. *Change* 27. Online: *General Reference Center Gold* via Thomson Gale: (<http://find.galegroup.com.eresources.lib.umb.edu/itx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=GRGM&docId=A16898741&source=gale>).
- Ferreira, J. da Silva, A. R. i Delgado, J. 2004. „How to improve retrieval effectiveness on the Web?”. *Conference Proceedings: E-Society 2004, IA-*

- DIS 2004*, July 2004, Avila, Spain. Online: <http://berlin.inesc-id.pt/alb/static/papers/2004/jf-esociety2004.pdf>.
- Laurillard, D. 1993. *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London and New York: Routledge.
- Perkins, D. N. 1992. „Technology meets constructivism: Do they make a marriage?” w Duffy, T. M. i Jonassen, D. H. (red.). 1992. 45-56.
- Saracevic, T. 2000. „Information jungle on the Web: Finding and evaluating information source”. *Workshop proceedings: Positioning libraries on the Internet an using Internet in libraries*, May 25-28, 2000, Dubrovnik, Croatia.
- Sauter, V. L. 2000. „Measures of the value of information”. (<http://www.umsl.edu/~sauter/analysis/info/info.htm>)
- Trinkle, D. A. i Merriman, S. A. (red.). 2001. *History.edu. Essays on teaching history with technology*. New York: M. E. Sharpe.

# Część IV

TECHNIKI,  
MATERIAŁY, NARZĘDZIA



*Agata Hofman*

*Uniwersytet Gdański*

---

PROMOWANIE AUTONOMII  
W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO  
WŚRÓD DZIECI W WIEKU  
PRZEDSZKOLNYM

STRESZCZENIE

The article presents the concept of promoting autonomy among youngest students. Even at the age of two, the young learners observed, do enjoy acquisition of L2 with simple, and later on, with more complicated educational software, educational games and a variety of suitable linguistic exercises. Moreover, they appreciate their own performances as well as learning different aspects of geography, physics, medicine, astronomy, and other fields of knowledge in English as a target language. Therefore, the main focus of the research project described in the article is the autonomous process of L2 acquisition by children at the age of two till the age of six.

The majority of the children taught not only have continued their individual linguistic education but they have also attained a relatively high level of English or even semi-bilingualism. The writer assumes that similar observations and research performed on a much greater scale could shed some interesting light on the process of autonomous acquisition of second language acquisition at a very early age.

## 1. Wstęp

Zakładając immanentne inklinacje najmłodszych do autonomicznego odkrywania świata zadaniem glottodydaktyka jest rozwijanie naturalnych predyspozycji dziecka w świetle inteligencji wielorakich (Gardner 2001) i indywidualnych talentów najmłodszych uczniów komunikując się z dzieckiem wyłącznie w języku obcym (L2) (Hofman 2007c). Autonomizacja uczenia się polega na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu uczniowi jego własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu przez niego tego, co wydaje się

najbardziej właściwe w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego (Wilczyńska 1999: 127). Doskonalenie sprawności posługiwania się językiem L2 zakłada rozwój osobistej sprawności ucznia, a zarazem autonomizację jednostki (Wilczyńska 2001: 8). Niniejsza publikacja ma na celu przedstawienie wybranych praktycznych aspektów promowania autonomii wśród uczniów nauczanych indywidualnie od drugiego roku życia, w świetle autonomizacji pojmowanej jako zagadnienie wielowymiarowe i wieloaspektowe (Banasik 2003: 36-43). Bazą badawczą jest proces akwizycji L2 przez wybranych uczniów w wieku od 2 do 6 lat na przestrzeni 12 lat. Dzieci były nauczane indywidualnie w prywatnej placówce edukacyjno-badawczej Language Laboratories w Gdańsku.

## 2. Wczesna akwizycja a neurofizyczne i psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się L2

Wciąż jeszcze są nauczyciele i badacze wczesnoszkolnej oraz przedszkolnej nauki L2, którzy nie wyrażają pozytywnej opinii o efektach tego przedsięwzięcia. Z niektórych badań wynika na przykład, że w Anglii ośmioletnie dzieci opanowały język francuski w ciągu trzech lat na tym samym poziomie co jedenastoletnie dzieci w dwa lata (Iluk 2002: 13). Literatura przedmiotu podaje wyniki różnorodnych badań nad efektywnością wczesnego nauczania dzieci języków obcych. Pokazują one, że przez pierwsze lata występuje pewna niewielka przewaga umiejętności słuchania i mówienia u dzieci, które uprzednio uczyły się języka obcego. Jednak z biegiem lat zupełnie zanika różnica między dziećmi kształconymi poniżej dziesiątego roku życia i tymi kształconymi od dziesiątego roku życia (Burstal 1974, w Iluk 2002).

Współcześnie ustalono, że niepowodzenia w akwizycji języka obcego u dzieci najmłodszych nie wynikały z faktu, iż dzieci nie powinno się wczesnie nauczać języków obcych. Jednak metody i narzędzia stosowane w nauczaniu języka obcego dzieci młodszych powinny różnić się od metod nauczania starszych uczniów. Muszą one uwzględniać specyficzne psychofizyczne predyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych. Zdaniem wielu uznanych autorów (Brzeziński 1987; Apeltauer 1997; Arabski 1997; Stasiak 1999; Iluk 2002; Pamuła 2002 itp.), jak najwcześniejszy kontakt dziecka z językiem obcym ma pozytywny wpływ na rozwój intelektualny i lingwistyczny dziecka. Również niniejsza publikacja ma na celu pokazanie wartości wczesnego nauczania.

Analizując indywidualne cechy osobowościowe ułatwiające dzieciom młodszym naukę języka obcego można zaobserwować większą ciekawość i spontaniczność młodszego ucznia. Wykazuje on zdolność do przyswajania L2 w sposób podobny do akwizycji języka ojczystego (Brzeziński 1987: 34-38). Młodsze dzieci są zwykle zafascynowane nowością i znajdują wiele przyjemności w doświadczeniu i badaniu otaczającej ich rzeczywistości. Jednocze-

śnie emocjonalność dziecka nie jest hamowana przez konwenanse, co ułatwia kontakt z uczniem (Stasiak 1999: 172). Młodsze dzieci bez oporów mówią, że nie ciekawi ich dany element lekcji i chcą czegoś innego. Starsze dzieci będą znużone, lecz tzw. reguły dobrego wychowania nie pozwolą im powiedzieć o tym nauczycielowi (Komorowska 1996: 213-230).

Kolejną cechą młodszych dzieci (poniżej siódmego roku życia) jest łatwość imitacji obcojęzycznej mowy. Nabywając przy okazji nowe sprawności językowe, nie obawiają się użyć ich mimo możliwości wystąpienia ewentualnych błędów. Starsze dzieci obawiają się oceny nauczyciela lub rówieśników i częściej pojawiają się u nich zahamowania językowe. Owa wspomniana wyżej łatwość imitacji mowy obcojęzycznej wiąże się z większą plastycznością oraz wrażliwością aparatu słuchowego i artykulacyjnego (Iluk 2002: 15).

Warto również wspomnieć o plastyczności neurologicznej mózgu, która decyduje między innymi o kreatywności dzieci i możliwości opanowania nowego systemu kodów komunikacyjnych, jakimi charakteryzuje się każdy język obcy. Najmłodsze dzieci są bardziej wrażliwe na bodźce akustyczne, co w połączeniu z plastycznością organów artykulacyjnych pozwala dzieciom na doskonałą imitację języka L2 (Pamuła 2002: 6).

Znaczne trudności, przede wszystkim natury organizacyjnej, są również związane bezpośrednio z cechami ułatwiającymi akwizycję języków obcych. Wspomniana wyżej naturalna ciekawość małego dziecka prowadzi do pewnej nadpobudliwości ruchowej dziecka poniżej siódmego roku życia, jak i do niezdolności do długotrwałej koncentracji. Zwykle narzuca to nauczycielowi znacznie większe tempo zajęć niż to wystarczające do prowadzenia zajęć z dziećmi starszymi. Z dziecięcą niezaspokojoną ciekawością świata związana jest również bezpośrednio nuda i zniechęcenie, szczerze okazywane przez dziecko nauczycielowi, gdy nie jest on w stanie zaspokoić jego ciekawości (Komorowska 1996: 213-230).

Kolejnym znacznym utrudnieniem technicznym i organizacyjnym w akwizycji języka obcego przez małe dzieci jest ich nieumiejętność czytania i pisania (Iluk 2002: 14). Tę trudność można wyeliminować, proponując techniczne dostosowanie zadania domowego do indywidualnych zainteresowań i uzdolnień uczniów. Gdy mały uczeń interesuje się na przykład medycyną, nauczyciel może dostarczyć mu wielu łatwych materiałów audio, wideo i interaktywnych programów, które niekoniecznie wymagają sprawności pisania i czytania<sup>1</sup>.

Innym argumentem przeciwko wczesnemu nauczaniu języków obcych jest niebezpieczeństwo mylenia kodów językowych i zacieranie się identyfikacji kulturowej. Obecnie badania glottodydaktyczne sprowadzają takie wypadki do granic błędu statystycznego, dlatego w niniejszej pracy nie

---

<sup>1</sup> Por. <[http://www.kidshealth.org/kid/closet/how\\_the\\_body\\_works\\_interim.html](http://www.kidshealth.org/kid/closet/how_the_body_works_interim.html)> 21.05.2007.

uwzględnia się niebezpieczeństwa mylenia kodów językowych i zacierania się identyfikacji kulturowej (Stasiak 1999).

Nauczyciel powinien również umieć zmagać się z negatywizmem dziecięcym, przypadającym na trzeci rok życia, a trwającym niekiedy do piątego roku życia. Wymaga to znajomości psychologii rozwojowej, jak i nawiązania głębokiej więzi interpersonalnej między nauczycielem a uczniem. Jednak trudności psychologiczne, podobnie jak wyżej wspomniany negatywizm, nie uniemożliwiają pracy z najmłodszymi uczniami, lecz znacznie ją modyfikują (Wygotski 2002: 132).

### 3. Szczegóły obserwacji indywidualnego nauczania najmłodszych uczniów

Osiągnięcie zaplanowanych przez nauczyciela efektów indywidualnego nauczania małych dzieci jest procesem bardziej skomplikowanym i żmudnym niż nauczanie dzieci starszych oraz osób dorosłych (Hofman 2007b). Wymaga od nauczyciela wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, a także znacznego nakładu pracy. Jednak większość dzieci kształconych indywidualnie przedstawionych tu, szczególnie tych, które rozpoczynały naukę najwcześniej, osiągała wysokie kwalifikacje językowe, rozwinięte na płaszczyźnie czterech sprawności językowych. Często znacznie wykraczały one poza program zajęć. Uczniowie wielokrotnie brali udział w wielu olimpiadach językowych zajmując miejsca w pierwszej dziesiątce laureatów, przygotowywali zadania domowe dla nauczycielki i teatryki językowe, jak również pisali książki w języku angielskim. W wielu przypadkach, ze względu na swobodną formę zajęć, uczniowie zmieniali, rozszerzali i modyfikowali w najróżniejszy sposób swoje zadanie domowe, dostosowując je do osobistych możliwości i zainteresowań. Uczniowie ci wykazali znaczny poziom samodzielności. Nacisk prowadzącej na rozwój autonomii w procesie akwizycji języka obcego miał wpływ na swobodę uczniów w komunikacji w języku obcym i budził gotowość do rozwiązywania problemów językowych.

Przeprowadzono analizę postępów nauczania wybranych uczniów, które rozpoczęły naukę w wieku od dwóch do sześciu lat na przestrzeni dziesięciu lat. Założono, że indywidualna współpraca nauczyciela z uczniem we wczesnym okresie rozwojowym pozwoli na uzyskanie przez ucznia określonych kompetencji językowych w krótszym czasie niż zwyczajowo przyjęto (Arabski 1997: 181). Uzyskano kompetencje językowe badanych dzieci na poziomie A1-A2 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku od dwóch do czterech lat, nauczanych przez okres minimum 100 godzin, na poziomie B1-B2 u dzieci rozpoczynających naukę w wieku od czterech do pięciu lat, nauczanych przez okres minimum 250 godzin, oraz na poziomie zbliżonym do C1 u dzieci rozpoczynających naukę w wieku od sześciu do siedmiu lat, kształconych przez okres minimum 500 godzin.

Proces nauczania prowadzony był indywidualnie w grupach dwuosobowych. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 60 minut. Miejszem nauki było laboratorium językowe wyposażone w komputery ze stałym dostępem do Internetu, układ akustyczny podłączony do komputerów, mikrofony podłączone do komputerów, telewizor, wideo, pianino oraz wiele gier, zabawek i programów edukacyjnych. Lekcje prowadziła autorka według własnej koncepcji metodycznej. Po zakończonych danego dnia zajęciach nauczycielka z reguły przeprowadzała krótką rozmowę (instruktaż) z rodzicami. Zajęcia odbywały się w indywidualnym programie jednostkowym dobranym dla każdego ucznia z osobna. Program uwzględniał zainteresowania ucznia, przybliżony typ jego inteligencji, przybliżony czas koncentracji na danym zagadnieniu jak i uwzględniał ogólne zdolności dzieci do przyswajania L2. Istotnym elementem było również promowanie autonomii najmłodszych uczniów (Hofman 2007a).

#### 4. Promowanie samodzielności wśród uczniów przedszkolnych

Pierwszym krokiem do promowania autonomii nie całkiem dorosłego ucznia było ustalenie zakresu jego pracy własnej, jak i zadań do indywidualnego wykonania. Nauczycielka (A. H.) przygotowywała różnorodne materiały i rozwiązania odpowiednich zadań dla uczniów tak, aby zapewnić wybór ćwiczeń. Zachęcała również uczniów, aby przygotowywali polecenia i zadania dla nauczyciela. Autonomiczni uczniowie często współuczestniczyli w przygotowywaniu materiałów na zajęcia ogólnorozwojowe w języku obcym, w których uczestniczyli. Poniżej prezentuję szereg możliwości rozwijania autonomii ucznia za pomocą materiałów dostępnych w Internecie, edukacyjnych programów komputerowych, a także łatwych książek dla dzieci z nagraniami audio na CD.

#### 5. Wybór zadań uczniowskich do samodzielnego opracowania

Zakładając, że poszczególni uczniowie powinni pracować nad zadaniem domowym w sposób zróżnicowany, nauczyciel powinien dać im możliwość doskonalenia wszystkich sprawności językowych, tj. *czytania, pisania, mówienia* i *śluchania*, rozwijając jednocześnie pasje badawcze najmłodszych dzieci. Rozwój samodzielności ucznia to proces żmudny i pracochłonny. Konstatacja taka znajduje potwierdzenie w obserwacjach poczynionych w ramach niniejszej publikacji.

Możliwość stopniowego wdrażania uczniów do czytania tekstów w języku obcym od około trzeciego roku życia jest kolejnym argumentem przemawiającym za wczesnym rozpoczęciem nauki. Alfabetyzacja najmłodszych uczniów jest sprawą dyskusyjną nie tylko w środowisku glottodydaktycznym, ale również w gronie metodyków, pedagogów i psychologów (Ae-

bli 1982; Donaldson 1986; Brzeziński 1987; Andrukowicz 1994; Andersson 1997; Arabski 1997). Według Maiera (1991: 208), jeśli alfabetyzacja w języku ojczystym rozpoczyna się w wieku siedmiu lat, to dopiero półtora roku później należy rozpocząć naukę pisania i czytania w języku obcym. W swoich badaniach nad symultaniczną alfabetyzacją siedmiolatków w zakresie L1 i L2 Ewa Wieszczyńska (2000: 40) przekonuje, że wprowadzenie obrazu graficznego w nauce języka obcego daje możliwość elastyczniejszego i pełniejszego wykorzystania potencjału intelektualnego ucznia. Z kolei Olpińska (2002: 60), która organizowała dwujęzyczne przedszkola i kontynuowała edukację bilingwalną w szkole podstawowej, w kwestii alfabetyzacji podkreśla, że wszelkie ćwiczenia wspomagające proces rozwoju sprawności pisania i czytania w języku obcym powinny być postrzegane jako narzędzie, a nie jako cel sam w sobie. W prowadzonych przeze mnie badaniach alfabetyzacja była wprowadzana w indywidualnym nauczaniu najmłodszych uczniów niejako podświadomie<sup>2</sup>. W grupie dzieci około dwu-, trzyletnich okazało się możliwe zapamiętywanie pojedynczych wyrazów tożsame z opanowywaniem krótkich zdań lub zwrotów.

Pomysłem na alfabetyzację nieco starszych uczniów jest znalezienie książki wiodącej, która odpowiada poziomowi i zainteresowaniom ucznia. Krótkie rozdziały książki warto urozmaicić obrazkami z Internetu lub rysunkami wykonanymi przez nauczyciela wraz z uczniem<sup>3</sup>. W tym celu należy umieścić daną stronę książki w skanerze i przenieść tekst do programu edycyjnego (*Microsoft Word*). Krótkiemu rozdziałowi książki wiodącej towarzyszy nagranie wzorcowe i rysunek ilustrujący zdarzenie. Rysunek jest modyfikowany wspólnie przez nauczyciela i ucznia. Po wielokrotnym wysłuchaniu nagranych fragmentów książki i równoczesnym śledzeniu tekstu uczeń jest w stanie samodzielnie przeczytać, czyli odtworzyć z pamięci opanowany tekst. Jest to propozycja dla uczniów w wieku około czterech lat, którzy byli wcześniej indywidualnie nauczani L2 nie krócej niż 50 godzin.

Wersją alternatywną dla pracy ucznia z podręcznikiem, może być edukacyjna gra komputerowa do wyboru z programu edukacyjnego, np. *Zak Worldgames*<sup>4</sup>. Nauczyciel powinien dostosować właściwe zadanie do stopnia rozwoju sprawności czytania ucznia. Jako zadanie domowe program edukacyjny powinno się połączyć z tematem zajęć. Na spotkanie uczeń przynosi

<sup>2</sup> Gdy nauczycielka i uczeń wielokrotnie rysują na przykład wizerunek kota i podpisują „cat”, sprawia to, że po powtórzeniach niespełna trzyletnie dziecko, widząc napis „cat” bez dołączonego obrazka jest w stanie poprawnie przeczytać ten wyraz w L2. Jest to przejście od stadium ikonicznego do symbolicznego (Bruner 1965). Aby usprawnić alfabetyzację najmłodszych, pojedyncze wyrazy (np. „cat”, „dog” itp.) można zastępować całymi zwrotami (np. „This is a cat”, „This is a dog”).

<sup>3</sup> W trakcie tworzenia obrazków należy posługiwać się myszą komputerową – w razie kłopotów technicznych w obsłudze programu przez małe dzieci nauczyciel powinien asystować w operowaniu sprzętem komputerowym.

<sup>4</sup> *Zak's Worldgames*, Longman, 2002.

oryginalną płytę CD z wybranymi samodzielnie zadaniami z programu *Zak* i prezentuje liczbę punktów zdobytych w realizacji zadań.

Kolejna propozycja to łatwy program edukacyjny typu *Eclipse*<sup>5</sup>. W programie tym, po przeczytaniu tekstu, uczeń wypełnia luki słowami zapamiętanymi z tekstu. W tego typu grze występuje dwójka zawodników lub jeden przeciwko komputerowi. W grze obowiązuje zasada: kto odgadnie więcej słów, wygrywa. Ze względu na możliwość wpisywania własnych tekstów do pamięci programu, może on być stosowany w pracy z uczniami już w wieku lat sześciu. Tego typu ćwiczenie można stosować w kilku innych wariantach, np. ćwiczenie może być wspomagane nagraniem tekstu do pliku mp3.

Doskonalenie *sprawności pisania* i jednoczesnego rozwoju autonomii kształcenia najmłodszych uczniów można rozpocząć od wspomnianej wcześniej krótkiej książki. Jest to kontynuacja procesu rozpoczętego wraz z alfabetyzacją najmłodszych. Na początku uczeń streszcza słownie rozdział książki lub za pomocą małych obrazków, jak również sposobem mieszanym (słowa i obrazki). Aby uatrakcyjnić streszczanie, można skanować obrazki narysowane przez uczniów i wklejać je do tekstu, tworząc na bazie oryginału drugą, krótszą książkę.

Inną propozycją jest zachęcanie dzieci do tworzenia własnych książek, skeczy lub komiksów. U dzieci, które mają trudności z pisaniem, mogą to być wyrazy łączone z obrazkami. By zachęcić uczniów, warto wspólnie zastanowić się nad okładką, spisem treści i ilustracjami. Można również tworzyć własne filmy z dziećmi od drugiego roku życia wykorzystując program *dfilm*<sup>6</sup>. Użytkownicy programu mają możliwość wyboru tła, pogody, rodzaju interakcji aktorów, podkładu muzycznego i wpisana dowolnego tekstu, który pojawia się na ekranie. Cały film można wysłać na skrzynkę mailową nauczyciela jako kolejną propozycję zadania domowego oraz eksponując przed rodzicami film samodzielnie stworzony przez ucznia.

Rozwijając *sprawność słuchania* w autonomicznym nauczaniu L2 warto skorzystać z piosenek. Nawet w wypadku najmłodszych dzieci można sięgnąć do radiowych list przebojów. Jako zadanie domowe dzieci mogą śpiewać i tworzyć układy taneczne do piosenek, np. The Beatles *Love me do*. Zaletą jest fakt, że muzyczny podkład do zadania domowego może być usłyszany w radiu.

Kolejnym pomysłem wprowadzenia różnorodności i wyboru zadania domowego w zakresie słuchania jest umożliwienie uczniom dostępu do ciekawych materiałów audio i wideo. Jak sugeruje Bruner, młodym uczniom

<sup>5</sup> Edukacyjny program *Eclipse* został napisana przez Johna Higginsa w 1989 r. Program ten udostępnia szereg tekstów na różnych poziomach trudności, jak również pozwala na wpisywanie własnych tekstów. Gra polega na przeczytaniu danego tekstu i późniejszym odtworzeniu tego tekstu z lukami. Rodzaj zastosowanego tu ćwiczenia to *gap filling*.

<sup>6</sup> <[www.dfilm.com](http://www.dfilm.com)> 17.07.2007.

jest łatwiej zapamiętać nowe wyrażenia, gdy są one przedstawione równocześnie w formie graficznej (Bruner 1960). Źródłem ciekawych zadań domowych może być np. seria dwudziestopięciominutowych filmów edukacyjnych *Magic English*<sup>7</sup> Walta Disneya lub edukacyjna seria filmów dla najmłodszych *Teletubbies*<sup>8</sup>. Gdy staramy się rozwijać samodzielność u trzylatków, dając im możliwość wyboru, warto zaproponować im edukacyjne gry i zabawy jako dodatek do filmów *Teletubbies*. Na stronach internetowych dostępne są materiały związane z tym filmem<sup>9</sup> i podobnymi. Jedną z form sprawdzenia zadania domowego ucznia jest jego wspólne przedstawienie filmów w formie graficznej lub ustnej do dyskusji z nauczycielem lub innym uczniem. Można również wykorzystać serię filmów edukacyjnych dla dzieci od zera do czwartego roku życia *Baby Einstein* i *Little Einstein*<sup>10</sup> z podkładem muzycznym między innymi Mozarta i Bacha, podkładem malarskim między innymi Van Gogha i Moneta.

Rozwijając *sprawność mówienia* w świetle promowania autonomii wśród najmłodszych uczniów, można uwzględnić kontynuację wybranego filmu lub kreskówki w postaci przygotowania programu radiowego streszczającego dany odcinek. Na zajęciach wspólnie z nauczycielem uczeń może nagrać tekst własnego programu radiowego za pomocą mikrofonu (sprzężonego z komputerem) do programu *Total Recorder*<sup>11</sup> i pod koniec zajęć można nagrać ów własny program radiowy ucznia na płytę CD celem słuchania w domu.

Alternatywną koncepcją rozwijania *sprawności mówienia* w zakresie zadań do samodzielnego opracowywania przez uczniów jest pomysł, aby na podstawie znanych filmów, kreskówek lub własnych opowiadań uczniowie indywidualnie opracowywali scenariusze filmów i przedstawień kukielkowych tak, by na zajęciach utrwaląc je wspólnie z nauczycielem przy pomocy kamery cyfrowej. Podobnie jak w wypadku programów radiowych pod koniec zajęć można nagrać film ucznia na płytę CD, aby pokazać go w domu. Można to traktować jako nagrodę za jego trud włożony w przygotowanie scenariusza i opracowanie filmu.

---

<sup>7</sup> *Disney's Magic English*, De Agostini, PL, 1997.

<sup>8</sup> *Teletubbies*, PBS Kids, dla BBC, 2001.

<sup>9</sup> Np.: <http://pbskids.org/teletubbies/teletubbyland.html>, 21.03.2007 lub <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/teletubbies>, 21.03.2007.

<sup>10</sup> Są to filmy o niskiej częstotliwości zmiany klatek, które na bazie muzyki poważnej i malarstwa klasycznego wprowadzają dziecko w świat L2 (tu język angielski) i LK. Np. kilka krótkich wierszyków w dziesięciu różnych językach przedstawione są w sposób na tyle interesujący, że potrafi skupić uwagę nawet kilkumiesięcznych dzieci.

<sup>11</sup> Program *Total Recorder* to narzędzie umożliwiające zapisywanie w formacie WAV lub MP3 strumieniowej transmisji audio z odtwarzaczy RealPlayer i *Windows Media Player*. Por. <http://www.networld.pl/ftp/pc/programy/1121/Total.Recorder.4.2.html>, 17.03.2007.

## 6. Prace projektowe

Jedną z form autonomizacji indywidualnego nauczania najmłodszych jest wspólne tworzenie (przez ucznia i nauczyciela) tablic informacyjnych o nowych umiejętnościach językowych i inne prace projektowe tego typu. Jest to pomysł na zapamiętanie nowych treści. Jednocześnie uczeń ma swobodę doboru środków wyrazu artystycznego.

Przykładem pracy z najmłodszymi uczniami nad wspólnym przedsięwzięciem jest przedstawianie świata zewnętrznego za pomocą wyklejanki tworzonej przez ucznia na arkuszu formatu A1. Podczas wspólnych wypraw nauczyciela z uczniami poza szkołę można zebrać niemal wszystko, co można wkleić na arkusz i nazwać w języku obcym. Może to być owoc, źdźbło trawy, pióro ptasie lub kwiat. Po powrocie z wyprawy uczeń wraz z nauczycielem tworzą tablice informacyjne w najróżniejszych formach, wybranych przez dziecko. Napotykając obiekty, których nie można przykleić na kartkę – słońce, chmura, jezioro – rysują obrazki. Aby upamiętnić wspólne wyprawy z nauczycielem, uczniowie tworzą prace wyklejane typu kolaż.

Nieco starsi uczniowie otrzymują do domu puste arkusze formatu A1, na których wklejają lub rysują nowe wyrażenia i zwroty, dodając swój rysunek, opis i komentarz. Gdy uczniowie poznają na przykład układ trawienny, wówczas rysują człowieka, najważniejsze części układu i opisują łatwymi zdaniem, w jaki sposób człowiek trawi pokarmy. Nauczyciel może eksponować otrzymane tablice wśród innych uczniów, motywując ich jednocześnie do podobnej formy ekspresji.

## 7. Podsumowanie

W niniejszym artykule został zaprezentowany autorski program wprowadzania autonomii w indywidualnym nauczaniu najmłodszych uczniów, tj. uczniów od 2 do 6 roku życia z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Nauczyciel starając się rozwijać wielorakie inteligencje ucznia (Hofman 2007c) prowadzi go do głębszego poznania oraz rozwoju talentów i zainteresowań w L2, co wspomaga osobna matryca językowa<sup>12</sup>. Młody, kilkuletni fizyk, matematyk lub biolog nie tylko rozwija własne pasje w L2, ale również postrzegany jest jako wyjątkowa jednostka w swoim otoczeniu, co rzutuje na cały rozwój dziecka.

---

<sup>12</sup> Mózg osoby dwu- i wielojęzycznej jest neurologicznie różny od mózgu osoby monolingwalnej. Osoby wielojęzyczne mają fizycznie bardziej rozległy obszar Broca i Wernickiego. Ponadto matryce obu języków w przypadku osób dwujęzycznych są oddalone do siebie o około 1,3 mm. Osoby jednojęzyczne – posługujące się dwoma językami – mają matryce języków oddalone od siebie o około 7,9 mm. Im bliżej siebie są matryce językowe, tym szybciej następuje przesył danych; tym samym, tym sprawniej zachodzą procesy intelektualne (Hirsch i Kim 1997: 171-174).

## Bibliografia

- Aebli, H. 1982. *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Andersson, I. 1997. *Bilingual and monolingual children's narration*. Finland: Linköping University.
- Andrukowicz, W. 1994. *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Szczecin: WNUSz.
- Apeltauer, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Arabski, J. 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Banasik, E. 2003. „Autonomizacja ucznia z ekonomicznego i psychologicznego punktu widzenia”. *Neofilolog* 23. 36-43.
- Bruner, J. S. 1960. *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. S. 1965. *The process of education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Donaldson, M. 1986. *Myslenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gardner, H. 2001. *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Hirsch, J. i Kim, K. 1997. „Distinct cortical areas associated with native and second languages”. *Nature* 388. 171-174.
- Hofman, A. 2007a. „Indywidualizacja a akwizycja L2 u najmłodszych uczniów”. *Języki Obce w Szkole* 4. 45-49.
- Hofman, A. 2007b. „Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych a indywidualizacja procesu przyswajania L2”. *Poliglota* 1 (5). 38-45.
- Hofman, A. 2007c. „Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich”. *Przegląd Glotodydaktyczny* 24. 59-67.
- Iluk, J. 2002. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Akademia Techniczno-Humanistyczna, Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Komorowska, H. 1996. „Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy”. *Języki Obce w Szkole* 3. 213-220.
- Maier, W. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Olpińska, M. 2002. „Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu”. *Edukacja Dwujęzyczna* 1. 44-64.
- Pamuła, M. 2002. *Wczesne nauczanie języków obcych*. Kraków: WNAP.
- Stasiak, H. 1999. „Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice”. *Linguodidactica* 3. 172.
- Wieszczczyńska, E. 2000. „Obraz graficzny w nauce języków obcych w okresie wczesnoszkolnym – alfabetyzacja w języku niemieckim w klasie pierwszej”. *Języki Obce w Szkole* 6. 36-40.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań: PWN.
- Wilczyńska, W. 2001. „Autonomizacja jako przedmiot badań glotodydaktycznych”. *Neofilolog* 20. 6-12.

*Małgorzata Piotrowska-Skrzypek*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy  
Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy*

---

## UCZĘ (SIĘ) REFLEKSYJNIE, WIĘC JESTEM... AUTONOMICZNY? – PODEJŚCIE REFLEKSYJNE NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO W GIMNAZJUM

### STRESZCZENIE

Dans cet article nous présentons, tout en s'appuyant sur des textes, notre propre expérience didactique et quelques opinions des enseignants de FLE, la question de l'approche réflexive dans le processus d'enseignement/apprentissage visant à créer une attitude autonome de l'apprenant en classe de FLE au collège. Dans ce but nous abordons d'abord le problème d'un élève – un témoin muet de l'éducation, puis nous présentons la silhouette d'un praticien réflexif – un enseignant qui par son comportement peut modifier l'attitude de l'apprenant. Ensuite nous esquissons une conception d'un apprenant réflexif et quelques possibilités d'introduire l'approche réflexive et de développer la capacité d'apprendre en classe de FLE au collège. Pour terminer nous proposons quelques démarches de l'enseignant et de l'apprenant, entre autres, l'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL) en classe de langue et deux conseils qui peuvent influencer le développement conscient de l'attitude réflexive menant vers l'autonomisation.

*Trzy są sposoby zdobywania mądrości.  
Pierwszy to refleksja – to najbardziej szlachetny,  
następnie naśladowanie – jest on najłatwiejszy,  
a trzeci to doświadczenie – najbardziej gorzki ze wszystkich*  
Konfucjusz

## 1. Wstęp

Celem niniejszych rozważań jest poruszenie w oparciu o piśmiennictwo, własną praktykę zawodową oraz ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli języka francuskiego w gimnazjum, zagadnienia refleksyjnego podejścia nauczyciela i ucznia do procesu nauczania i uczenia się. W tym celu nakreślony zostanie najpierw problem ucznia – niemego świadka edukacji, potem sylwetka refleksyjnego praktyka-nauczyciela, którego postawa może mieć wpływ na zmianę nastawienia ucznia. Następnie zaproponowana zostanie koncepcja refleksyjnego gimnazjalisty oraz możliwości kreowania podejścia refleksyjnego i rozwijania kompetencji uczeniowej na lekcjach języka obcego w gimnazjum. Na zakończenie: działania i przekonania mające wpływ na kształtowanie refleksyjnego ucznia.

## 2. Refleksyjne podejście nauczyciela

### 2.1. Uczeń – „niemy świadek edukacji”?

Zagubienie sensu edukacji na rzecz priorytetu dla programów, podręczników, zeszytów i zapisów w dzienniku; zgubienie dziecka i jego potrzeb na rzecz oceniania spełniania niezbyt precyzyjnie określonych standardów; uczeń dowiaduje się, iż nie jest wystarczająco dobry, aby spełnić (jakieś?) oczekiwania i (jakoś?) to poprawić. (Taraszkiewicz 2005: 1)

Tak Małgorzata Taraszkiewicz definiuje „trans szkolny” i z tą definicją zgadza się wielu nauczycieli-praktyków. I chociaż standardy, wymagania i oczekiwania wydają się być doprecyzowane w szkolnych WSO, PSO<sup>1</sup> i planach wynikowych<sup>2</sup>, to czy uczeń jest w stanie przebrnąć przez gąszcz wymagań z każdego przedmiotu? Z wyliczeń wynika, że uczeń gimnazjum powinien zrozumieć średnio czternaście zestawów wymagań. Uczeń klas IV-VI zapoznać się i zrozumieć przynajmniej dziesięć przedmiotowych systemów oceniania. Niestety uczniowie incydentalnie sięgają po te dokumenty. Z czego to wynika? Być może z faktu, iż zbyt rzadko zapraszani są do udziału w przygotowanie i zaplanowanie procesu własnej edukacji? Stają się powoli „niemymi świadkami edukacji zanurzonymi w oddziaływania dla nich pełne niewiadomych”, co doprowadza do „bezradności edukacyjnej, czyli sytuacji,

---

<sup>1</sup> WSO: Wewnątrzszkolny System Oceniania. PSO: Przedmiotowy System Oceniania.

<sup>2</sup> *Plany wynikowe* to rozbudowane rozkłady materiału, w których nauczyciel prócz tematu, celu, sposobów, w jaki zakładany cel chce osiągnąć oraz różnego rodzaju pomocy, które zamierza wykorzystać – musi zanotować umiejętności, jakie uczeń po każdej lekcji powinien posiadać oraz co uczeń powinien wiedzieć na poziomie podstawowym i rozszerzonym po każdej jednostce lekcyjnej. W każdym planie wynikowym powinny być zaznaczone ścieżki edukacyjne (ekologiczna, medialna i in.).

kiedy uczeń nie wie, co i jak ma robić, aby sprostać oczekiwaniom szkolnym” (Taraszkiewicz 2005: 2-4). Bezradność może wynikać z nieumiejętności i nieprzygotowania ucznia do refleksji nad własnym procesem uczenia się. Cechami dominującymi u ucznia stają się powoli wraz z upływem lat spędzonych w ławce szkolnej: pasywność i bezwolność. Uczeń stopniowo zdobywa przekonanie, że odpowiedzialność za jego naukę spoczywa na instytucji i nauczycielu. Zaczyna wierzyć, że bycie uczniem to stan zależności i uważa się za konsumenta procesu nauczania, podczas gdy nauczyciele postrzegani są jako źródło wiedzy. Stąd potrzeba rozwijania kształcenia refleksyjnego, które zmieni ucznia-„niemego świadka edukacji” w ucznia aktywnego i odpowiedzialnego za proces uczenia się.

## 2.2. Nauczyciel – refleksyjny praktyk?

Nakreślona powyżej postawa ucznia w szkole jest odpowiedzią na uświadomione lub nieuświadomione oczekiwania nauczycieli, którym taka słabość ucznia w teatrze szkolnym odpowiada. Uczeń pasywny nie przeszkadza w nauczaniu, w realizowaniu programu i prowadzeniu lekcji. Zmienić należy więc przede wszystkim oczekiwania i postawę nauczyciela, wykreować chęć bycia nauczycielem-refleksyjnym praktykiem, który wpłynie na refleksyjność ucznia i wywoła intencjonalne uczenie się.

Aby nakreślić trafny szkic nauczyciela-refleksyjnego praktyka trzeba wrócić do koncepcji refleksyjnego praktyka (ang. *reflective practitioner*, fr. *le praticien réflexif*) stworzonej przez Donalda Schöna (1987). Donald Schön uważa, że charakterystycznym elementem pracy profesjonalistów z wielu dziedzin jest nieustanna refleksja nad własnymi działaniami – w szczególności ma to miejsce w takich dziedzinach jak zarządzanie, nauczanie oraz doradztwo. Ciągłe samodzielne lub grupowe analizowanie swej praktyki zawodowej, krytyczne podejście do podjętych działań, samodzielne ich ukierunkowanie i świadome poddawanie ocenie, to właśnie refleksyjna praktyka (ang. *reflective practice*, fr. *la pratique réflexive*).

Opierając się na badaniach Schöna i jego teorii, Taraszkiewicz wprowadziła w środowisku pedagogicznym pojęcie *refleksyjnego praktyka* wydając w 1996 roku książkę pt. *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Oto jak definiuje postawę refleksyjnego nauczyciela-praktyka:

To osoba, która myśli o tym, co aktualnie robi. Poddaje refleksji swoje funkcjonowanie, a zatem strukturę swoich przekonań, które określają własny sposób myślenia i działania. Pracuje poprzez autorefleksję i otrzymane informacje zwrotne. Studiuje i bada swój warsztat pracy, założenia i rezultaty; analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany. Co jakiś czas „odkurza” nawyki, burząc rutynę i przyzwyczajenia. Stałe się uczy, korzystając z nowości teoretycznych, przykrawając owe odkrycia do własnych strategii uczenia. Wiedzę naukową (tę wielką) postrzega jako dynamiczną dającą jedynie punkt

oparcia. Nie ograniczającą jego działania, ale inspirującą do konstruowania indywidualnego profesjonalnego warsztatu, indywidualnego pakietu metod, technik i działań – kreatywności w ramach zdrowego rozsądku i w zgodzie z systemem własnych wartości (Taraszkiewicz 1998: 19).

Refleksyjny praktyk znajduje czas na wzbogacenie swych działań o refleksję: przygląda się swym przekonaniom, nawykom, wartościom, potrzebom, celom i stylom uczenia. Koncepcja ta, w wielu aspektach trafna i nowatorska, wyjdaje się jednakże mocno zogniskowana na osobie nauczającego.

### 2.3. Nauczanie refleksyjne

Krok do przodu w definicji refleksyjnej postawy w nauczaniu stawia Wilczyńska (1999: 209), która podkreśla nie tylko „świadomość własnej specyfiki uczeniowej”, ale wyróżnia następujące ogólne kierunki działania w nauczaniu refleksyjnym nastawionym na uczącego się:

- Poznanie ogólnych uwarunkowań i czynników uczenia się w celu właściwego formułowania sądów o uczących się.
- Praktykowanie tolerancji wobec wyborów uczącego się pod warunkiem, iż są one efektem jego świadomej i wyważonej decyzji.
- Uznanie różnic indywidualnych, ale nie z zamiarem dostosowania się do nich (taka implikacja zdaniem W. Wilczyńskiej jest zamiarem utopijnym i jałowym). Raczej stawianie na otwarty styl nauczania stymulujący rozwój osobowy np. stwarzanie okazji do zastosowania różnych strategii z naciskiem na wypróbowanie strategii dotąd niepraktykowanych.

Nie ulega wątpliwości, że zalecany w cytowanej koncepcji nauczania refleksyjnego otwarty styl pracy poszerza definicję refleksyjnego praktyka o koncepcję nauczania opartą na zasadzie podmiotowości oraz stosowania aktywnych i twórczych metod w pracy z uczniem. Otwartość, jak wiadomo, to cecha nauczania opierająca się szczególnie na świadomym i rozważnym dobieraniu celów. Tak rozumianą koncepcję nauczania refleksyjnego nastawionego na ucznia warto wzbogacić o kompetencje kluczowe wymagane od europejskiego nauczyciela.

W sumie „nauczanie refleksyjne powinno stać się modelem dla podobnie refleksyjnego i bardziej świadomego uczenia się, zasadzającego się na możliwie dojrzałym dobieraniu celów, form uczenia się i materiałów” (Wilczyńska 1999: 209). Refleksyjne nauczanie stanowi więc bazę refleksyjnego uczenia się. Refleksyjny nauczający jest wzorem dla refleksyjnego uczącego się<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Wilczyńska (1999: 29) stosuje określenia: „uczący się” (rozumiany całościowo jako „osoba ucząca się”) i „nauczający” (osoba nauczająca) odwołując się do stosowanych w literaturze dydaktycznej Zachodu sformułowań: „learner” i „teacher” (ang.) oraz „apprenant” et „enseignant” (fr.). „Formy imiesłowów czynnych w językach

## 2.4. Refleksyjny nauczyciel: podsumowanie

Reasumując dotychczasowe rozważania na temat refleksyjnego praktyka mamy obraz osoby<sup>4</sup> nauczającej i uczącej się, której sposób funkcjonowania to dążenie do ciągłego samorozwoju i rozwoju uczniów (uczących się), opartego na stale aktualizowanej wiedzy niezbędnej w praktyce zawodowej (teoria jest potencjałem (p)odpowiedzi na wyzwania praktyki), na analizowaniu nie tylko własnego doświadczenia, ale także doświadczeń uczniów, dzięki którym doskonalili umiejętność refleksji zarówno w trakcie swych działań, jak i działań uczniów, co prowadzi do dojrzałego rozumienia procesu uczenia się/nauczania i współodpowiedzialności za jego efekty. Koncepcja refleksyjnego praktyka, która pozostaje koncepcją otwartą, odnosi się przede wszystkim do nauczyciela. W kolejnej części podejmiemy próbę nakreślenia sylwetki refleksyjnego ucznia.

## 3. Refleksyjne i świadome uczenie się

### 3.1. Pojęcie refleksyjności ucznia

W zasadzie nie można znaleźć gotowej definicji refleksyjnego ucznia. Pojęcie refleksyjności, a właściwie podejścia refleksyjnego, pojawia się zazwyczaj w opracowaniach dotyczących postaw autonomicznych ucznia. Uważa się, że charakterystyczną cechą ucznia autonomicznego jest jego brak pasywności i zbytnej zależności od nauczyciela, a kluczowym tego elementem jest poczucie i chęć przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę (de Vecchi 2000: 7). W tym aspekcie optymalnym sposobem, wskazywanym w piśmiennictwie, aby uczeń chciał być aktywny i przyjął odpowiedzialność za proces uczenia się, jest podejście refleksyjne samego uczącego się, które prowadzi do stopniowego nabywania postaw autonomicznych. Uczeń wypracowujący w sobie postawę autonomiczną obserwuje, analizuje i ocenia siebie jako uczącego się, rozpoznaje swoje mocne i słabe strony, aby podjąć właściwe działania i dzięki temu stale się doskonalić. Tak prezentuje się, w bardzo ogólnym ujęciu, pojęcie refleksyjności w literaturze. Przejdziemy teraz do próby zdefiniowania tego pojęcia w praktyce, opierając się na wypowiedziach nauczycieli uczących języka obcego w gimnazjum.

---

polskim i francuskim podkreślają aktywność obu stron i czynią te terminy bardziej pojemnymi: uczący się to zarówno uczeń szkolny, jak i student czy osoba już pracująca, z kolei nauczający to głównie nauczyciele wszystkich szczebli, ale też konsultanci czy doradcy" (Wilczyńska 1999: 307).

<sup>4</sup> Używając terminu *osoba*, a nie *jednostka*, „podkreślamy jej podmiotowość oraz zdolność do odpowiedzialnego i kreatywnego działania" (Wilczyńska 1999: 307).

### 3.2. Cechy i definicja refleksyjnego ucznia

Na pytanie o cechy gimnazjalisty, którego można nazwać refleksyjnym uczniem, nauczyciele<sup>5</sup> podają następujące odpowiedzi, które dają się podzielić na cechy wyraźnie będące zaletami (dociekliwy, ciekawy, uważny, spostrzegawczy, bystry, odkrywca, ale jednocześnie skupiony i logicznie myślący oraz otwarty i o szerokich horyzontach) i cechy, które raczej można sklasyfikować jako pewne umiejętności (zadający pytania, poszukujący logicznych wyjaśnień, szukający podobieństw, systematyzujący wiedzę, wyciągający wnioski). Do tego nauczyciele dodają: zmotywowany i zainteresowany przedmiotem. A przecież te dwa ostatnie wymienione elementy są postrzegane jako kluczowe w odniesieniu sukcesu w procesie uczenia się.

Przyjmując optymistyczny wariant podejścia do edukacji, możemy założyć, że przytoczone zalety, jak i umiejętności można kształtować i mieć wpływ na ich rozwój, a w niektórych przypadkach na ich rozbudzenie. Zazwyczaj nauczyciele uczący w gimnazjach przylicelanych lub społecznych zaznaczają, iż spotkali wielu refleksyjnych uczniów o podanych powyżej cechach, natomiast uczący w gimnazjach rejonowych raczej mieli do czynienia z niewieloma refleksyjnymi uczniami. Spytani o krótką i inspirującą definicję refleksyjnego ucznia podali elementy, które można złożyć w taki oto opis: uczeń refleksyjny to uczeń myślący, ciekawy świata i reguł w nim panujących. Potrafi logicznie łączyć fakty i wykorzystywać wiedzę z różnych przedmiotów. Zastanawia się nad zjawiskami, które go otaczają, analizuje je (również przez pryzmat swoich własnych, wcześniej nabytych umiejętności i swojej wiedzy), wyciąga wnioski, stawia własne hipotezy i je weryfikuje (szuka ich potwierdzenia lub odrzucenia), poszukuje brakujących ogniw tak, aby stworzyć własną definicję zjawisk, stara się odnaleźć logikę lub schemat, które umożliwią mu pełne zrozumienie i zapamiętanie danej sytuacji. Próbuje sobie poradzić z danym zadaniem i samodzielnie szukać odpowiedzi na intrygujące pytania, nie „odpuszcza”, nie poddaje się, a kiedy tego potrzebuje – nie boi się pytać. Uczy się w sposób uporządkowany. Ma własne techniki uczenia się. Z powyższego opisu wyłania się obraz ucznia-poszukiwacza zanurzonego w refleksję nad własną nauką i własnym uczeniem się.

### 3.3. Świadomość własnych strategii i stylów

Na podstawie dotychczasowych rozważań można stwierdzić, iż nadrzędną umiejętnością refleksyjnego ucznia jest umiejętność *uczenia się jak się uczy*, czyli zastanowienia się, jakie techniki uczenia się są dla niego najskuteczniej-

---

<sup>5</sup> Odpowiedzi podane w ankietach przez dwudziestu nauczycieli języka francuskiego uczących w gimnazjach województwa kujawsko-pomorskiego, marzec 2007 r.

sze. Umiejętność uczenia się jest jedną z czterech megaumiejętności<sup>6</sup> w „zawodzie ucznia”, która, według Taraszkiewicz (2001: 9) decyduje zarówno o przebiegu jego kariery szkolnej, jak i przygotowaniu do życia dojrzałego i przyszłym funkcjonowaniu.

Rose i Nicholl (2003: 167) zmierzają w tym samym kierunku i podkreślają, iż umiejętność doboru odpowiednich strategii jest podstawą inteligencji refleksyjnej. Jak piszą: „W konwencjonalnym systemie edukacyjnym prawie nic nie zachęca w prosty i bezpośredni sposób do rozważania i stosowania strategii ukierunkowujących myślenie. Uczniowie, którzy rozwijają inteligencję refleksyjną, robią to samodzielnie, wypracowując swoje własne strategie”.

#### 4. Kompetencja uczeniowa

Łatwo zaobserwować, że kiedy uczeń zaczyna analizować własne strategie uczenia, zaczyna także podejmować decyzje, czy należy je poprawić czy też nie i w jaki sposób. Wówczas to odpowiedzialność stopniowo przechodzi z nauczyciela na ucznia, który przejmuje kontrolę nad własną nauką, co w konsekwencji prowadzi do jego świadomej niezależności i samodzielności, a więc częściowej autonomii.

Stawanie się uczniem refleksyjnym i częściowo autonomicznym to w rzeczywistości proces, podczas którego uczący się stopniowo poznaje własne strategie i style uczenia się, ale jednocześnie przejmuje odpowiedzialność za własną naukę. Rozwija ważną kompetencję, którą Wilczyńska (2002: 325) nazywa kompetencją uczeniową i określa jako: „zdolność do podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, we wszystkich jego aspektach. Jej zakres obejmuje: określanie celów, organizację pracy, wybór metod i technik, kontrolę procesu uczenia się, ocenę jego wyników. Zakłada ona uwzględnienie i rozwijanie indywidualnego stylu uczenia się”. W kolejnej części przedstawimy *jak uczenie się jak się uczyć*, czy też kompetencja uczeniowa są oraz mogą być rozwijane przez nauczycieli na lekcjach języka obcego.

##### 4.1. Rozwijanie kompetencji uczeniowej, czyli w stronę refleksyjnego ucznia

Nauczyciele języka francuskiego uczestniczący w badaniu ankietowym przedstawiają własne doświadczenia z pracy nad rozwijaniem poszczegól-

---

<sup>6</sup> Taraszkiewicz (2001: 9) podaje następujące elementy składowe zawodu ucznia: „ze względu na istotę szkoły jest to (1) umiejętność uczenia się; ze względu na cel edukacyjny jest to (2) umiejętność planowania swojego rozwoju i dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej; ze względu na społeczny charakter procesu uczenia się jest to (3) umiejętność sprawnej komunikacji i (4) współpracy z innymi; ze względu na potraktowanie edukacji szkolnej jako etapu przygotowania do życia dorosłego – wszystkie te cztery megaumiejętności.

nych elementów kompetencji uczeniowej. Nie sposób pominąć także istniejące od niedawna nowe narzędzie, którego regularne zastosowanie w szkołach, na lekcjach języków obcych powinno wpłynąć na rozwój wspomnianej kompetencji. Jest to *Europejskie portfolio językowe (EPJ)*.

#### 4.1.1. Rozwijanie kompetencji uczeniowej w praktyce szkolnej

Nauczyciele zmierzający do pobudzenia ucznia do refleksji nad własnymi sposobami uczenia się języka obcego stosują różne metody, które układają się w następujący schemat działania:

Zaczynają od zapytania uczniów o ich sposoby uczenia się: są to pytania ogólne np. „jak opanowaliście dany materiał?” lub szczegółowe np.: „uczysz się zakreślając coś?”, „a może wynotowujesz sobie pewne kwestie?”, czy też „czytasz na głos?”, a także analizują (wspólnie z uczniami) zeszyty i notatki uczniów. Następnie przedstawiają różne sposoby<sup>7</sup> uczenia się i proszą o ich zastosowanie i sprawdzenie skuteczności. To z kolei ułatwia im w dalszym etapie, wspólnie z uczniem, odszukanie i określenie najlepszego sposobu uczenia się w domu, strategii zapamiętywania na lekcji i w czasie wykonywania pracy domowej. Nauczyciele znajdują czas podczas lekcji (najczęściej w końcowej fazie), aby uczniowie przekazali swe przemyślenia i nazwali, który sposób jest dla nich najbardziej korzystny, najciekawszy i najskuteczniejszy.

Nauczyciele stosujący takie działania zauważyli, że uczniowie, którzy znaleźli skuteczny sposób na opanowanie danego materiału bardzo chętnie dzielą się swymi spostrzeżeniami. Większość tych nauczycieli stwierdza, że warto „wykorzystać” takich uczniów i poświęcić kilka minut lekcji, szczególnie lekcji podsumowujących przed sprawdzianem. Niektórzy starają się wspólnie z uczniami omówić każdą ocenę, a nawet pozwalają im dokonać oceny odpowiedzi ustnej (zarówno własnej, jak i kolegów) ze wskazaniem mocnych i słabych stron. Nauczyciele stosują taką taktykę, aby przeanalizować proces myślenia uczących się i chociaż ten sposób działania jest nieco zaskakujący dla uczniów pierwszych klas gimnazjalnych, to z biegiem czasu można zaobserwować przyrost pewności i racjonalności w ich przemyśleniach i ocenach.

Wprowadzając w życie znaną myśl: „lepszy przykład niż wykład”, niektórzy nauczyciele podążają dalej i dzielą się także własnymi strategiami uczenia się, które stosowali będąc uczniami i studentami. Z analizy wypowiedzi nauczycieli wynika także, iż starają się na lekcjach języka francuskiego rozpatrywać z uczniami i stosować różne formy nauki i materiały. Natomiast zabrakło w nich informacji o planowaniu i wspólnym dobieraniu celów.

Przedstawiona poniżej propozycja zastosowania *EPJ* powinna kompleksowo rozwijać refleksyjne i świadome uczenie się na lekcjach języka obcego w gimnazjum oraz ułatwić podejmowane działania.

---

<sup>7</sup> Z analizy treści odpowiedzi wynika, że nauczyciele nazywają „sposobami” zarówno strategie, jak i style uczenia się.

#### 4.1.2. Europejskie portfolio językowe (EPJ) i rozwijanie kompetencji uczeniowej

Aktualnie narzędziem wspomagającym rozwój kompetencji uczeniowej, które warto włączyć w tok procesu nauczania/uczenia się języków obcych jest *Europejskie portfolio językowe*. Wersja dla gimnazjalistów została wydana po raz pierwszy w 2004 roku. Barbara Głowacka, główny koordynator polskiej wersji dla uczniów w wieku 10-15 lat, podkreśla wyjątkowość EPJ, która polega, jej zdaniem, przede wszystkim na jego funkcjonalności i otwartości (2005: 9). Dodaje, iż prowadzone zgodnie z zasadami, staje się dokumentem, który z biegiem czasu rejestruje najważniejsze umiejętności językowe, osiągnięcia w nauce języków, w tym zrealizowane cele nauki, odzwierciedla przebieg nauki oraz stosowane metody i strategie uczenia się zdobyte i używane przez ucznia w szkole i poza szkołą.

Według koncepcji pedagogicznej twórców EPJ, respektowanie przez nauczyciela zasad pracy z *Portfolio* przyczynia się stopniowo do przejścia przez ucznia odpowiedzialności za własną naukę. Nauczyciele, którzy pracują z *Portfolio* w różnych krajach, potwierdzają, że przyczynia się ono wyraźnie do pobudzenia motywacji do nauki języków w grupie wiekowej 10-15 lat.

Z własnego doświadczenia dwuletniej pracy z EPJ z uczniami I i II klas gimnazjalnych możemy dodać, iż stała i nadzorowana przez nauczyciela praca uczniów przyczyniła się przede wszystkim do rozwinięcia ich strategii uczenia się i samodzielności w ocenianiu poziomów biegłości językowej zasadzających się na świadomym dobieraniu celów i materiałów. Każde działanie i etap pracy były zakończone wspólną refleksją, podczas której uczniowie dokonywali samooceny (analizowali stan teraźniejszy), określali czego i jak się nauczyli oraz czemu służyły przyjęte sposoby pracy (dokonywali analizy działań przeszłych), a następnie definiowali jak dalej pracować i wykorzystywać zdobyte doświadczenia (planowali przyszłe działania). Osiągnięcie opisanego efektu było możliwe przy permanentnym zaangażowaniu nauczyciela i przestrzeganiu przez niego zasady pozytywnego podejścia.

## 5. Rady i wnioski

Na zakończenie rozważań o refleksyjnym podejściu podajemy dwie praktyczne rady. Po pierwsze rada wypływająca ze wspomnianej przed chwilą zasady pozytywnego podejścia. Czerpie ona swe źródło z psychologicznego punktu widzenia zgodnie z którym wszelkie działania oparte są na przekonaniach. Należy pamiętać, iż posiadane przez nauczyciela przekonania dotyczące możliwości uczniów mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie i powodzenie szkolne uczniów. Wynika to z modelu oczekiwań interpersonalnych (Brzeziński i Kowalik 1998) opartego na klasycznych badaniach Rosenthala i Jakobson (1968), które dowodzą, że przekonania (najczęściej

nieświadome i mimowolne) nauczycieli wpływają na ich postawę i zachowanie wobec uczniów w taki sposób, że wywołują reakcję potwierdzającą te przekonania. Wokół uczniów, od których oczekuje się sukcesów nauczyciele stwarzają przyjemniejszy klimat emocjonalny, poświęcają im więcej uwagi, wspierają i zachęcają, stawiając im jednocześnie wyższe wymagania, dając częściej możliwość odpowiedzi w klasie oraz dostarczając więcej informacji zwrotnej. Te zachowania nauczycieli sprawiają, że uczniowie „zdolniejsi” więcej się uczą, bardziej starają, zwiększa się ich samoocena i pewność siebie. Zwróćmy więc uwagę na takie traktowanie uczniów, aby osiągnąć efekt Pigmaliona, a nie efekt Golema.

Drugą radą, która poszerza i aktualizuje zarówno działania, jak i podejście refleksyjnego nauczyciela i ucznia jest skorzystanie z możliwości oferowanych przez najnowsze technologie: *connective teacher* (a tym bardziej *connective learner*), w wolnym tłumaczeniu *nauczyciel na cza(t)sie* to przede wszystkim osoba ucząca się/uczący się: transparentny, elastyczny (otwarty), refleksyjny, funkcjonujący w społeczeństwie (*social learner*), będący w gotowości (*on call*), wyposażony w umiejętności zastosowania nowych technologii i pracy w sieci społecznej cyberprzestrzeni, (*social networking* (ang.), *réseau social sur l'internet* (fr.)), gdzie znajduje dodatkową przestrzeń i czas do refleksji i do działania (Richardson 2007).

Większość cech refleksyjnego nauczyciela jest również cechami ucznia zmierzającego ku refleksyjności, a jednocześnie ku autonomii. Niektóre cechy dotyczące umiejętności inter- i intrapersonalnych oraz elastyczności są kluczowe w kształtowaniu postawy refleksyjnej ucznia, gdzie proces nauczania jest podporządkowany otwartości na jego potrzeby i wymaga częstej zmiany spojrzenia. Następuje więc pewne przesunięcie w roli nauczyciela, gdyż musi on skoncentrować się głównie na wspieraniu uczniów i działać jako doradca inspirując ich aktywność zmierzającą do realizacji wcześniej założonych celów.

Stymulowanie ucznia do refleksji nad własnym procesem uczenia się, może doprowadzić go do zrozumienia, iż jest współodpowiedzialny za efekty tego procesu. Nie pojawi się u niego syndrom wyuczzonej bezradności, nie będzie, lub stopniowo i świadomie, zrezygnuje z bycia „niemym świadkiem edukacji”. Będzie uczniem bardziej refleksyjnym, czyli myślącym, obserwującym, analizującym, podejmującym decyzje, wyciągającym wnioski, znającym i świadomie dobierającym strategię, planującym (dobierającym cele) i dokonującym umiejętnie samooceny, a więc ukierunkowującym swą postawę w stronę autonomiczności.

## Bibliografia

Brzeziński, J. i Kowalik, S. 1998. „Modelujący wyniki badania psychologicznego (diagnostycznego) wpływ osoby badanej (pacjenta) i badacza (klinicysty)”, w: Sęk, H. (red.). 1998. 269-302.

- Głowacka, B. 2005. *Czego Janek się nauczy...Przewodnik metodyczny Europejskiego Portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Richardson, W. 2007. „Connective teaching: How the read/write Web challenges traditional practice. Uniwersytet Manitoba: Learning Technologies Centre”. Konferencja online na temat konektywizmu 2-9 luty 2007. [http://umanitoba.ca/learning\\_technologies/connectivisim/](http://umanitoba.ca/learning_technologies/connectivisim/)
- Rose, N. i Nicholl, M. J. 2003. *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza LOGOS.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sęk, H. (red.). 1998. *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taraszkiewicz, M. 1998. *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Taraszkiewicz, M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo Szkolne ARKA.
- Taraszkiewicz, M. 2005. „Słownik pojęć nieco innych”. *TRENDY uczenie się w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN* 1/2005. 1-7.
- Vecchi (de), G. 2000. *Aider les élèves à apprendre*. Paryż: Hachette Livre.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



*Małgorzata Jedynak*

*Instytut Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Wrocławski*

---

DROGA DO NIEZALEŻNOŚCI UCZNIA  
NIEDOWIDZĄCEGO I NIEWIDOMEGO –  
POLSKA RZECZYWISTOŚĆ A RAPORT  
KOMISJI EUROPEJSKIEJ NA TEMAT  
NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH  
W SZKOLNICTWIE SPECJALNYM

STRESZCZENIE

The present article arises from the author's concern with developing autonomy among visually impaired (VI) learners displaying either low vision or blindness. The issue of autonomy in the context of a VI learner has been seldom discussed in tyflop pedagogy. Moreover, in methodology of foreign language (FL) teaching the problem has not been tackled yet in any academic work or practical guidebooks for special education teachers. At the same time, the Report of the European Commission *Insights and Innovation in Language Teaching in Special Education* issued in 2005 emphasizes the importance of autonomy in special education, especially in foreign language teaching. It outlines several projects conducted in various European Union countries, the results of which show unequivocally that cooperation among special education experts and inexperienced foreign language teachers enhances an understanding of VI learners' environment.

A confrontation of what has been achieved in autonomy development in many European countries with the Polish reality demonstrates how much needs to be done. In the present study, the majority of the VI learners expressed their need to develop autonomy while their teachers were not prepared for promoting autonomous behaviour. As an attentive observer and researcher of this reality, the author sees a need to transform the traditional educational system of VI foreign language learners so that the learning process may be extended outside the classroom. New technology gives a chance to the VI person to make use of e-learning facilities or internet resources

both at home and in lab conditions. Finally, the author sees the need to prepare teachers, both practitioners and trainees, for working in various educational contexts. Thus, the introduction of a special education module to teachers' training college or university programs seems advisable.

## 1. Wstęp

Słowa takie jak „autonomia” czy „niezależność” kojarzą się raczej ze światem wzroku. Osoby niewidome lub poważnie niedowidzące są często postrzegane jako bezradne i pasywne, a w klasie uzależnione całkowicie od nauczyciela. Temat autonomii w kontekście ucznia niewidomego lub niedowidzącego (UN) może więc brzmieć paradoksalnie. W rzeczywistości wielu uczniów z dysfunkcjami wzroku odczuwa ogromną potrzebę rozwijania autonomicznych zachowań.

Literatura tyflopedagogiczna czy tyfloglottodydaktyczna prawie nie porusza problemu autonomii w kontekście edukacji UN, a w stosunku do nauczania języków obcych powyższy problem praktycznie nie istnieje. Żyjemy w świecie zdominowanym przez doznania wzrokowe. Nic więc dziwnego, że cały system uczenia języków obcych opiera się głównie na nich. Istnieje jednak grupa uczniów, którzy nie mają możliwości poznawania języka obcego przez kanał wzrokowy. Niejednokrotnie muszą oni wykazać znacznie większy wysiłek niż uczniowie widzący, aby zdobyć materiały do nauki języka obcego, a następnie przystosować je do czytania przy pomocy skanera. W niniejszym artykule wskazuję na potrzebę zajęcia się tematem autonomii takich uczniów, szczególnie w nawiązaniu do nowych technologii. Konfrontacja osiągnięć w rozwijaniu autonomii w wielu krajach europejskich z polską rzeczywistością pokazuje jak wiele pozostaje do zrobienia w tej kwestii. Moim głównym celem jest pokazanie ogromnego potencjału ucznia niedowidzącego lub niewidomego w rozwijaniu autonomii oraz roli nauczyciela, który stosując różnorodne techniki może stymulować jego niezależność podczas zajęć językowych.

W wielu kwestiach związanych z rozwijaniem zachowań autonomicznych przedstawiam subiektywny punkt widzenia oparty na moich obserwacjach, które prowadzę w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niedowidzących i Niewidomych (OSWDN) we Wrocławiu. Edukacja odbywa się tam na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Moja funkcja ogranicza się do wspomagania niewidomej nauczycielki języka angielskiego poprzez przygotowanie jej sprzętu odtwarzającego, pisania na tablicy dla uczniów niedowidzących, sprawdzania testów. Funkcja ta jest określana w literaturze anglojęzycznej jako *paraeducator*, *paraprofessional* albo *teacher's aid*. Pomimo subiektywizmu w opisywaniu zjawisk w klasie pozwoliłam sobie na pewne uogólnienia we wnioskach mojej prezentacji. Liczne dyskusje z oso-

bami zaangażowanymi w nauczanie języków obcych uczniów niedowidzących i niewidomych pokazały, że moje spostrzeżenia ze szkoły we Wrocławiu nie są odosobnione.

## 2. Ubytek wzroku a kształtowanie autonomii

Ubytek wzroku ma niewątpliwie znaczący wpływ na rozwijanie autonomii ucznia. Kiedy dziecko przychodzi na świat, jest ono całkowicie uzależnione od opiekunów. Noworodek, a potem niemowlę, nie potrafi jeszcze ubrać się, nakarmić, manipulować przedmiotami czy efektywnie komunikować z otoczeniem. Wyciąga jednak rączki do kolorowych zabawek wiszących nad łóżeczkiem, szuka kontaktu z innymi dziećmi. Z czasem dziecko uniezależnia się całkowicie od opiekunów wykonując większość czynności samodzielnie. Tymczasem niewidome niemowlę leży w łóżeczku uzależnione całkowicie od bodźców słuchowych i opiekunów. Ten stan rzeczy trwa znacznie dłużej niż u dziecka widzącego.

Oczy dziecka odkrywają otaczający go świat, a brak wzroku ma ogromny wpływ na percepcję rzeczywistości oraz na proces uczenia się. Dziecko niewidome potrzebuje więcej czasu od dziecka widzącego, żeby zrozumieć pewne zjawiska. Dlatego uczeń niewidomy może czasami sprawiać wrażenie dziecka opóźnionego.

Niepokojące jest zjawisko zbyt dużego uzależnienia od pomocy opiekuna-rodzica. Konsekwencje takiego uzależnienia odbijają się negatywnie na funkcjonowaniu dziecka niedowidzącego lub niewidomego w szkole, które najczęściej już w wieku 7 lat musi pozostać w internacie. Im szybciej dziecko niewidome uniezależni się od pomocy innych, tym szybciej przystosuje się do szkoły i samodzielnej pracy podczas lekcji.

## 3. Znaczenie kontekstu nauki w rozwijaniu autonomii

Czy mówienie o autonomii w kontekście UN ma w ogóle sens? Czy UN potrafi wziąć odpowiedzialność za wszystkie swoje decyzje związane z uczeniem się języka obcego i za wyniki tych decyzji? Z moich obserwacji wynika, że UN potrafi wykazać dużą autonomię i jest nadzwyczaj samodzielny w szukaniu własnej drogi w świecie wzroku. Pamiętam, jakie ogromne wrażenie zrobiła na mnie w szkole inwencja dzieci, które wzdłuż korytarzy szkolnych poprzyczepiały do drewnianej ochrony lamperii różnej grubości, kolorowe nitki wełny lub nalepki. W ten sposób dzieci zaznaczały drogę do poszczególnych gabinetów lekcyjnych.

Różne konteksty nauki implikują odmienne podejścia w promowaniu autonomii. Specyfika UN nie zawsze pozwala nauczycielowi na wdrażanie tych samych zadań jak dla ucznia bez dysfunkcji wzroku. Granice autonomicznych postaw UN są wyznaczone przez zarówno warunki w klasie,

jak i emocjonalne uwarunkowania ucznia. W klasie pojawiają się zazwyczaj trudności z wprowadzeniem zadań umożliwiających pracę w grupach lub wymagających ruchu. W gabinetach lekcyjnych są na stałe zamontowane stoły, na których stoją podłączone do prądu powiększalniki. Jeśli chodzi o emocjonalne uwarunkowania ucznia to warto zaznaczyć, że większość uczniów dąży do rozwijania autonomii, aczkolwiek potrzebują oni znacznie większej motywacji niż uczeń widzący, aby przezwyciężyć lęk związany z wykonywaniem autonomicznych zadań. Rola nauczyciela polega więc na ciągłym zachęcaniu UN do podejmowania autonomicznych kroków. Z moich obserwacji wynika, że łatwiej jest wymóc na UN *autonomię reaktywną*, o której mówił Littlewood (1996), niż *autonomię proaktywną*. Uczniowie z gimnazjum chętnie angażowali się w szukanie materiałów do nauki w Internecie czy przynoszenie ulubionych nagrań piosenek gdy byli o to proszeni przez nauczyciela. Bez zachęty nauczyciela nie sięgali po żadne alternatywne metody uczenia się, takie jak *e-learning* czy *samoukierunkowanie się w nauce* (ang. *self-directed learning*).

### 3.1. Droga UN do niezależności

Niewątpliwie droga UN do niezależności jest kamienista i pod górę. Sukces w szkole jest w dużej mierze zdeterminowany przez stopień autonomii, który jest narzucony przez opiekunów dziecka w domu. Ogromne znaczenie w rozwijaniu autonomii UN ma również postawa nauczycieli. Podczas rozmów z nauczycielami języków obcych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niedowidzących i Niewidomych we Wrocławiu wielu z nich przyznawało się do lęku związanego z wprowadzeniem autonomii wśród uczniów uważając, że uczniowie nie są jeszcze gotowi na nią i nie są w stanie umiejętnie z niej korzystać. Niektórzy nauczyciele kwestionowali zasadność wprowadzania autonomii, gdyż ta może konkurować z tradycyjnym podejściem do nauki języka obcego, które jest przez nich preferowane w klasie. Przyznali oni otwarcie, że nigdy nie doświadczyli nauczania promującego autonomię, co może mieć wpływ na ich obecną niechęć do wdrażania postaw autonomicznych. Wydaje się, że wśród wielu nauczycieli języków obcych przeważa stereotypowe myślenie oparte na postrzeganiu UN jako osoby pasywnej, z którą można pracować w klasie głównie w oparciu o powtarzanie tekstu z kaset i inne techniki promowane w metodzie audiolingwalnej.

Pomimo utrudnień istnieją również pozytywne punkty, które należy wziąć pod uwagę w dyskusji o autonomii UN. W odróżnieniu od szkół przeznaczonych dla uczniów bez dysfunkcji wzroku, nauczyciel w ośrodkach takich jak we Wrocławiu nie jest ograniczany we wprowadzaniu autonomii przez wymogi programowe, oczekiwania dyrekcji szkoły lub rodziców uczniów. Wprawdzie istnieją programy nauczania, ale założeniem tego typu szkół jest dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb ucznia, co skutkuje wolniejszym tempem realizacji materiału. Zarówno dyrekcja, jak i rodzice

uczniów niedowidzących i niewidomych popierają wszelkie inicjatywy nauczycieli, które mają na celu wykształcenie w ich podopiecznych większego stopnia niezależności. Z przeprowadzonej przeze mnie ankiety wynika, że zdecydowana większość uczniów z dysfunkcją wzroku jest gotowa do autonomii zarówno w klasie, jak i poza nią. Brak autonomicznej postawy nie pozwoliłby funkcjonować im w świecie osób widzących. UN zdaje sobie sprawę, że musi być niezależny nie tylko w nauce języka obcego, ale i w innych aspektach życia.

### 3.2. Rozwijanie autonomii UN na zajęciach językowych

Niewątpliwie, wiek, w którym żyjemy można określić wiekiem technologii. Technologia informacyjno-komunikacyjna jest bardzo istotnym narzędziem służącym rozwijaniu autonomii przez uczniów, a szczególnie UN. Uczniowie z dysfunkcją wzroku mają do swojej dyspozycji programy udźwiękowiające komputer, syntezytory mowy mówiące po polsku, angielsku i w innych obcych językach oraz programy do transkrypcji tekstu na Braille<sup>1</sup>. Istnieją również programy do nauki języków obcych dla niedowidzących i niewidomych, które zaspokajają jego indywidualne potrzeby. UN może kontrolować swój proces uczenia przez zindywidualizowane tempo dostosowane do odpowiedniego dla niego poziomu. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niedowidzących i Niewidomych we Wrocławiu posiada pracownię komputerową, z której mogą korzystać nauczyciele języków obcych urozmaicając lekcje językowe. Mogą z niej również korzystać samodzielnie uczniowie przygotowując różne projekty językowe. Niestety w polskich szkołach przeznaczonych dla osób z dysfunkcjami wzroku nie zawsze można korzystać z dostępu do komputera. Uczniowie, którzy dysponują komputerem w domu mogą korzystać z Internetu czytając informacje w obcym języku lub konwersując w wirtualnych społecznościach osób niewidomych z całego świata. W tym celu potrzebują jednak albo syntezytory mowy, albo linijki brajlowskiej. Wprawdzie zakup komputera z odpowiednim oprogramowaniem czy linijki brajlowskiej jest w większości dotowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, to jednak nie każdy uczeń jest w stanie pokryć resztę kosztów.

Podczas zajęć językowych warto zainteresować uczniów różnymi formami projektów, zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Uczniowie ze szkół podstawowych przynosili do szkoły ulubione zabawki lub wykonywali w internecie różne zwierzęta z gazet, które następnie prezentowali

---

<sup>1</sup> Znaczący udział w stworzeniu pierwszego syntezytory mowy mówiącego po polsku i programu udźwiękowiającego komputer miał Igor Busłowicz – prawie niewidomy informatyk, absolwent wydziału Matematyki i Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1987 roku jest on aktywnie zaangażowany w tworzenie specjalistycznego oprogramowania dla niewidomych.

przed klasą i opisywali po angielsku<sup>2</sup>. Inne projekty polegały na przygotowaniu nagrań dźwięków (np. dźwięk deszczu uderzającego o parapet, dźwięk kroków), a następnie przeprowadzeniu quizu dla całej klasy, podczas którego uczniowie musieli odgadnąć opisywane zjawisko używając języka angielskiego. Dużym zainteresowaniem cieszył się również konkurs na piosenkę anglojęzyczną przeprowadzany wśród uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej na dwóch poziomach zaawansowania. Wymagał on od uczniów podjęcia samodzielnych decyzji związanych z wybraniem repertuaru swojego ulubionego wykonawcy i akompaniamentu<sup>3</sup>.

Podstawową kwestią związaną z rozwijaniem autonomii UN na zajęciach językowych jest jego motywacja, która pozwala uczniowi przezwyciężyć lęk związany z uczeniem się języka i zaangażowaniem się w samodzielne formy kształcenia kompetencji językowej. Jak wspomniałam wcześniej, UN potrzebuje większej motywacji niż uczeń bez dysfunkcji wzroku. Nauczyciel może wzmocnić motywację poprzez wskazanie na cel nauki. Podczas zajęć językowych w ośrodku we Wrocławiu zaobserwowałam, że tylko jeden nauczyciel motywował uczniów do nauki zachęcając ich do uczestnictwa w wymianach szkolnych i wystawach<sup>4</sup>. Uczniowie z tej klasy podczas rozmów ze mną podkreślali, że to dzięki swojemu nauczycielowi odwagili się chodzić do kina, aby słuchać filmów w wersji oryginalnej. Z ogromnym przejęciem opowiadali o audio-deskrypcji (AD), której niektórzy uczniowie doświadczali podczas seansów kinowych za granicą i od niedawna w Polsce<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Warto pamiętać, że niektóre osoby niewidome cierpią na nadwrażliwość dotykową. Projekty wymagające od nich pracy manualnej, np. wyklejania czy lepienia plasteliny, powinny być wtedy ograniczone do minimum.

<sup>3</sup> Uczniowie z dysfunkcjami wzroku posiadają wyostrzony słuch. Wielu z nich wykorzystuje ten dar angażując się w zajęcia muzyczno-wokalne. Przy OSWDN we Wrocławiu działa chór zrzeszający uzdolnione dzieci i młodzież. Festiwal Twórczości Muzycznej Niewidomych w Bytomiu Odrzańskim oraz Widzieć Muzyką - Festiwal Twórczości Niewidomych w Ciechocinku daje możliwość zaprezentowania dzieciom i młodzieży z dysfunkcjami wzroku ich wokalnych umiejętności zarówno w języku polskim, jak i językach obcych.

<sup>4</sup> Od 13 grudnia 2006 do 7 stycznia 2007 roku we wrocławskiej galerii „Awangarda” odbywała się wystawa zatytułowana „Niewidzialna mapa Wrocławia” podczas której można było zobaczyć efekt dwuletniej współpracy pomiędzy Ośrodkiem Postaw Twórczych i niewidzącymi mieszkańcami Wrocławia. Zwiedzający, w tym wielu uczniów z OSWDN we Wrocławiu, mogli zapoznać się z katalogiem 31 miejsc, których wybór podyktowały czynniki „pozawizualne”. Każde z miejsc zostało sfotografowane na podstawie historii opowiedzianej przez oprowadzającego.

<sup>5</sup> Na świecie coraz więcej wytwórni filmowych a także stacji telewizyjnych dostosowuje swoje produkcje do potrzeb osób niewidomych. Już w 1975 roku amerykańskie stacje telewizyjne wyemitowały dla osób niewidomych pierwszy program oparty na opisywaniu przez lektora poszczególnych scen. Obecnie wiele publicznych i prywatnych stacji telewizyjnych przygotowuje część filmów i programów z wersją dla osób niewidomych (ABC, CBS, FOX, NBC, PBS, Lifetime, Nickelodeon, TBS,

#### 4. Autonomia w Raporcie Komisji Europejskiej z 2005 roku na temat nauczania języków w szkolnictwie specjalnym

Niniejszy raport został zrealizowany dzięki współpracy wielu osób z różnych krajów Unii Europejskiej zaangażowanych w nauczanie języków obcych wśród dzieci i młodzieży w szkołach specjalnych. Dotyczy on głównie uczniów z autyzmem, syndromem Downa, dysgrafią, dysleksją, a w mniejszym stopniu porusza problem osób z dysfunkcją słuchu czy wzroku. Swoją wkład w opracowanie raportu miała również Polska, którą reprezentował Profesor Bogusław Marek, znany ekspert od tyfloglottodydaktyki z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W części Raportu poświęconej obecnym trendom w nauczaniu języków obcych osób ze specjalnymi potrzebami znajduje się również odniesienie do rozwijania autonomii ucznia (2005: 141).

Koncepcja uczenia autonomicznego ma odniesienie do nauczania w klasach, w których uczniowie reprezentują różny poziom umiejętności. David Little (1991) zauważył ogromną rolę autonomii w procesie uczenia języka. Ma ona na celu zachęcić ucznia do rozwoju umiejętności planowania, monitorowania i edytowania jego indywidualnego postępu poprzez zinternalizowanie doświadczeń. Rola nauczyciela polega nie na przekazywaniu informacji uczniowi, ale na zarządzaniu procesem uczenia i wspomaganiu ucznia w tym procesie. Uczniowie uczą się w ten sposób rozwiązywać ich własne problemy przy pomocy nauczyciela, który jest raczej doradcą i przewodnikiem a nie instruktorem. W rezultacie uczeń bierze odpowiedzialność za uczenie się a nauczyciel raczej zachęca go i wspiera niż kieruje bezpośrednio procesem uczenia.

Powyższy cytat pokazuje, że uczeń z potrzebami specjalnymi, w tym z dysfunkcją wzroku, podobnie jak uczeń widzący może aktywnie uczestniczyć w procesie nauki oraz interpretować nowe informacje w zależności od indywidualnej wiedzy którą posiada.

W Raporcie jest mowa o różnorodnych projektach wdrażanych w szkołach dla uczniów niedowidzących i niewidomych, które polegały na współpracy nauczycieli związanych ze szkolnictwem specjalnym z nauczycielami języków obcych. Bez wiedzy na temat funkcjonowania UN w klasie oraz wiedzy z zakresu najnowszych technologii nauczyciel języka obcego nie będzie w stanie prowadzić efektywnie zajęć, a tym bardziej promować autonomicznych zachowań.

---

TNT, Turner Classic Movies, USA Network). Z badań przeprowadzonych przez Agnieszkę Bąk, studentkę Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, na grupie osób głuchych z Olsztyna i okolic, wynika, że według aż 76 proc. badanych programy z napisami i językiem migowym pomagają im w rozwijaniu zainteresowań oraz w nauce. Nie przeprowadzono do tej pory badań na temat wpływu audio-deskrypcji na zainteresowania językowe uczniów niewidomych.

Raport zawiera również istotne rekomendacje na temat wdrażania autonomii w szkolnictwie specjalnym. Stanowią one kontynuację tych rekomendacji, które pojawiły się we wcześniejszych inicjatywach zgłaszanych w 2003 roku w ramach Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych. Dotyczą one dalszego wykorzystywania istniejących instrumentów diagnostycznych dostępnych on-line wspierających samodzielne uczenie, subsydiowania dostępu uczniów do oprogramowania przeznaczonego do uczenia języków obcych, szkolenia nauczycieli języków obcych w zastosowaniu nowych aplikacji oraz wspierania technicznego szkół. Strategia, którą przyjęto w europejskim szkolnictwie specjalnym, ma opierać się na interdyscyplinarnej współpracy pomiędzy ekspertami w dziedzinie a nauczycielami, którzy dopiero są wdrażani do pracy w szkolnictwie specjalnym.

## 5. Polska rzeczywistość – nauczyciel

Konfrontacja polskiej rzeczywistości w szkolnictwie specjalnym z osiągnięciami innych państw europejskich i szczegółowymi rekomendacjami zawartymi w Raporcie pokazuje, jak wiele pozostaje jeszcze do zrobienia. Rozmowy z nauczycielami języków obcych na temat ich uczniów z dysfunkcją wzroku ujawniły, że nie posiadają oni potrzebnej wiedzy na temat rozwijania autonomii. Z wyjątkiem jednego z nich, który stosował różnorodne techniki rozwijania postawy autonomicznej UN opisane w punkcie 2.2, pozostali nauczyciele postrzegali swoich uczniów jako bezradnych i pasywnych, za których należy podejmować decyzje. Autonomię przypisywali tylko jednostkom wybitnie zdolnym, które rzadko się trafiają wśród uczniów niedowidzących lub niewidomych. Nauczyciele często kierują się nadmiernym współczuciem i obniżają wymagania tego typu uczniom, nie doceniając do końca ich możliwości wykazywania autonomii. Wydaje się, że główną przyczyną takiego zachowania jest brak specjalistycznego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Podczas studiów filologicznych studenci sporadycznie odbywają praktyki w szkołach integracyjnych, a w szkołach specjalnych praktyki nauczycielskie nie są organizowane. W programach nauczania zarówno w kolegiach językowych, jak i na kierunkach filologicznych na uniwersytetach nie ma zajęć z pedagogiki specjalnej, ani z glottodydaktyki nauczanej w kontekście ucznia specjalnego. Kolejnym problemem jest brak szkoleń z zakresu technologii informatycznej dla nauczycieli, którzy odczuwają strach przed innowacją. W konsekwencji, pracownia komputerowa, która istnieje w OSWDN we Wrocławiu jest prawie niewykorzystywana do zajęć językowych.

## 6. Polska rzeczywistość – uczeń

Każdy początkujący nauczyciel języka obcego, który ma kontakt z uczniami z różnymi dysfunkcjami wzroku powinien wiedzieć, że wśród uczniów panuje swoista hierarchia. Osoby niewidzące lub bardzo słabo widzące, określane jako resztkowcy, są często uzależnione od tych lepiej widzących, szczególnie w decyzjach dotyczących poruszania się w przestrzeni klasy. Pomaganie uczniom słabiej widzącym jest jednak naturalne i wypływa z kodeksu postępowania przestrzeganego w społecznościach z dysfunkcjami wzroku. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie niedowidzący czy niewidomi fascynują się technologiami tak jak dzieci widzące. Mają marzenia tak jak inne dzieci i chcą się realizować w przyszłości pracując jako informatycy, tłumacze lub nauczyciele. Wydaje mi się, że wykorzystanie tej fascynacji przez nauczycieli języków obcych podczas zajęć w laboratoriach komputerowych może stanowić klucz do samodzielnego rozwijania przez UN jego kompetencji językowej.

Pracując z uczniem niedowidzącym lub niewidomym warto również pamiętać, że nie każdy z nich jest gotowy do podejmowania autonomicznych kroków związanych z procesem uczenia. Myślę, że ludzie rodzą się już z pewnymi predyspozycjami, aby być niezależnym, chociaż wpływ środowiska, o którym wspomniałam w punkcie 1 jest również nie bez znaczenia.

## 7. Gotowość UN do autonomii – wyniki ankiety

Celem przeprowadzenia badania było ustalenie, czy UN jest gotowy do podjęcia autonomicznych zachowań związanych z jego uczeniem się języka obcego. Ankieta została przeprowadzona tylko wśród młodzieży gimnazjalnej uczącej się języka angielskiego i objęła 18 uczniów. Uczniowie niedowidzący otrzymali kwestionariusz przygotowany dla nich w powiększonym czarnodruku. Natomiast uczniowie niewidomi mogli ustosunkować się do stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu poprzez podniesienie ręki. Ta grupa uczniów była badana w innym dniu po zajęciach lekcyjnych. Wyniki ankiety pokazują, że aż 16 uczniów (89%) korzysta z anglojęzycznych stron w Internecie, słucha piosenek anglojęzycznych, gdyż w ten sposób uczy się języka obcego. Wszyscy uczniowie wyrazili chęć przeczytania Harrego Pottera w oryginale w czarnodruku lub w Braille. Nikt z uczniów nie korzysta z biblioteczki językowej, gdyż uważają że nie zawiera ona ciekawych pozycji książkowych. Tylko jeden uczeń regularnie pisze maile w języku angielskim. Technika projektów w klasie i poza nią nie była znana uczniom. Po wyjaśnieniu im, na czym polega projekt i podaniu przykładów, uczniowie entuzjastycznie zareagowali na taką formę nauki. Uczniowie nie mogli się również wypowiedzieć na pytanie związane z korzystaniem z pracowni komputerowej w czasie zajęć lekcyjnych, gdyż nigdy takich zajęć nie mieli.

Wyniki badania pokazują, że uczniowie z dysfunkcją wzroku są w dużej mierze gotowi do autonomicznych zachowań. Wydaje się, że postawa nauczycieli nacechowana niechęcią do innowacji w nauczaniu języków obcych i obawą, że UN nie jest w stanie wziąć odpowiedzialności za proces uczenia powoduje, że UN traci szansę rozwijania autonomicznych zachowań.

## 8. Podsumowanie

UN tak jak uczeń widzący odczuwa ogromną potrzebę rozwijania autonomii. Z tym wiąże się nowa rola nauczyciela, który powinien być nie instruktorem, ale przewodnikiem wspomagającym proces uczenia. Droga UN do niezależności jest znacznie trudniejsza od drogi ucznia widzącego. Trudność ta wynika nie tylko z braku wzroku, ale również z czynników psychologicznych i socjologicznych. UN będzie miał wtedy pełne przekonanie że jest zdolny do zachowań autonomicznych, gdy wiara w jego niezależność będzie wspierana przez nauczycieli i rodziców. Wydaje się, że najwięcej pozostaje do zrobienia w kwestii podnoszenia świadomości nauczycieli języków obcych, z których duża część nie jest przygotowana metodycznie do pracy w środowisku UN.

## Bibliografia

- Little, D. 1991. *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- Littlewood, W. 1996. „Autonomy: An anatomy and a framework”, *System* 24. 427-435.
- „Raport Komisji Europejskiej na temat Szkolnictwa Specjalnego w Europie za 2005 rok” *Innowacje w Nauczaniu Języków Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami* 141.

*Mirostaw Pawlak*

*Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz  
Instytut Neofilologii, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Koninie*

---

**JAK ROZWIJAĆ AUTONOMIĘ  
PRZY POMOCY EUROPEJSKIEGO  
PORTFOLIO JĘZYKOWEGO  
DLA UCZNIÓW SZKÓŁ  
PONADGIMNAZJALNYCH  
I STUDENTÓW?**

**STRESZCZENIE**

One of the main functions of the *European Language Portfolio* is to encourage its users to reflect on language learning and to assume responsibility for different aspects of this process. It is clear, however, that the extent to which this key function can be performed and the exact ways in which it can be implemented will depend on the characteristic features of the target group and the specificity of the given educational context. Taking account of such factors, the *European Language Portfolio (ELP 16+)* attaches considerable importance to the development of learner autonomy, pursuing this crucial goal in all its three parts, that is the *Language Passport*, the *Language Biography* and the *Dossier*. The aim of this paper is to present the ways in which systematic use of *ELP 16+* can foster learners' ability to identify their needs and expectations, set their goals, plan and monitor their learning, consistently document and evaluate their progress, and engage in objective self-assessment.

## 1. Wprowadzenie

Nawet dość pobieżna lektura najnowszej literatury metodycznej, poradników dla nauczycieli, podstaw programowych dla poszczególnych poziomów kształcenia, opublikowanych ostatnio podręczników czy zamieszczonych w niniejszym tomie artykułów, pokazuje, że rozwijanie autonomii jest obec-

nie uważane za jeden z kluczowych celów kształcenia językowego. Przywiązywanie tak dużej wagi do samodzielności uczących się nie powinno zresztą dziwić, bo dość powszechne jest przekonanie, że sama nauka języka obcego w szkole nie wystarczy, aby zapewnić jego opanowanie na wysokim poziomie i umożliwić sprawną komunikację w różnych sytuacjach. Jak pisze Harmer (2007: 394), „Niezależnie od tego, jak dobry jest nauczyciel, uczniom bardzo trudno będzie nauczyć się języka obcego, jeśli nie będą gotowi poświęcać mu czasu nie tylko podczas zajęć, ale także poza szkołą. Język jest bowiem zbyt skomplikowany i zróżnicowany, aby mogli w klasie nauczyć się tego wszystkiego, co będzie im potrzebne” (tłumaczenie autora). Z kolei inni specjaliści (np. Dam 2002; Komorowska 2003) wymieniają szereg powodów, dla których warto promować postawy i zachowania o charakterze autonomicznym, z których najważniejsze to konieczność nauki przez całe życie, pozytywne rezultaty refleksji nad procesem przyswajania języka, przygotowanie uczniów do wyzwań, którym będą musieli stawić czoła w dorosłym życiu, możliwość indywidualizacji kształcenia czy rozwój umiejętności językowych oraz dydaktycznych samego nauczyciela. Wszystko to pokazuje, że przejście przez uczniów części odpowiedzialności za swoją naukę stanowi niezbędny warunek odniesienia sukcesu, a jednym z głównych zadań stojących przez nauczycielem języka obcego jest stymulowanie tego procesu.

Ponieważ zachęcanie uczniów do większej samodzielności nie jest z różnych względów rzeczą prostą (patrz Komorowska 2003; Pawlak 2004a; Pawlak i in. 2006), nasuwa się w tym miejscu pytanie, jakie działania powinien podejmować nauczyciel zainteresowany realizacją tego ambitnego zadania. W niniejszym artykule zostanie podjęta próba pokazania, w jaki sposób można rozwijać autonomię, korzystając podczas lekcji z *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+)*, jednej z polskich wersji dokumentu opracowanego z inicjatywy Rady Europy. Pierwsza część publikacji poświęcona będzie omówieniu celów, funkcji i struktury *EPJ 16+*, a następnie zaprezentowane zostaną techniki służące rozwijaniu samodzielności w przyswajaniu języka obcego oraz możliwości, jakie daje w tym zakresie *Portfolio*. W końcu zaakcentowana zostanie potrzeba opracowania spójnego programu kształtowania autonomii w szkołach ponadgimnazjalnych i przedstawiona będzie garść sugestii dotyczących efektywnego korzystania z *EPJ 16+* jako jego integralnej części.

## 2. Czym jest *Europejskie portfolio językowe*?

O *Europejskim portfolio językowym* napisano już w Polsce wiele (np. Głowacka 2002, 2003, 2004; Marciniak 2005, 2007) i dlatego nie byłoby w tym miejscu uzasadnione przedstawianie po raz kolejny szczegółowej charakterystyki dokumentu. Z drugiej jednak strony, wiedza na jego temat, zarówno pośród nauczycieli, jak i osób odpowiedzialnych za ich kształcenie, jest wciąż stosunkowo mała i niezbędne jest jej jak najczęstsze upowszechnianie. Stąd też,

zanim skoncentrujemy się na omawianiu roli, jaką *Portfolio* może odgrywać w rozwijaniu postaw i zachowań autonomicznych, warto raz jeszcze omówić jego podstawowe cele, funkcje i części składowe, jak również specyfikę wersji przeznaczonej dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, która będzie punktem odniesienia do dalszych rozważań.

Jak wyjaśnia Little (2006), zasadniczym celem *Europejskiego portfolio językowego* jest realizacja założeń polityki językowej Rady Europy zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Dlatego też, jak można przeczytać w przewodniku dla osób opracowujących kolejne wersje dokumentu (Schneider i Lenz 2001), korzystanie z niego ma skutkować większym zrozumieniem pomiędzy mieszkańcami Europy, szacunkiem dla odmiennych kultur i sposobów życia, ochroną różnorodności językowej i kulturowej oraz rozwijaniem różnorodności przez całe życie. Systematyczne wypełnianie *Portfolio* ma również prowadzić do pogłębionej refleksji nad procesem przyswajania języka i zwiększonej zdolności samodzielnej nauki, a jego upowszechnienie ma się przyczynić do przejrzystości i spójności programów nauczania oraz przyjęcia ujednoczonego systemu opisu umiejętności językowych i posiadanych w tym zakresie kwalifikacji.

Niezależnie od języka, w którym opracowywana jest dana wersja dokumentu i specyfiki grupy odbiorców, dla której jest przeznaczona, niezbędne jest przestrzeganie kilku niezwykle ważnych zasad. Przede wszystkim, każde *Portfolio* musi realizować dwie podstawowe i wzajemnie się uzupełniające funkcje, a mianowicie *funkcję wychowawczą*, polegającą na motywowaniu uczących się, stymulowaniu refleksji i autonomii oraz ułatwianiu kontaktów z innymi językami i kulturami, oraz *funkcję dokumentacyjną*, odnoszącą się do stworzenia możliwości systematycznego, zrozumiałego i wszechstronnego odnotowywania doświadczeń językowych i interkulturowych. W każdym takim dokumencie muszą się obligatoryjnie znaleźć trzy części, tj. *Paszport językowy*, *Biografia językowa* oraz *Dossier*, konieczne jest stosowanie ogólnie przyjętej terminologii i symboliki Rady Europy i istnieje wymóg użycia przynajmniej jednego z jej podstawowych języków obok języka ojczystego. Ważne jest również to, że *Portfolio* musi uwzględniać wszystkie języki obce i kultury, z którymi użytkownik ma okazję się zetknąć zarówno w szkole, jak i poza nią, i powinno stwarzać możliwości samooceny w odniesieniu do poziomów biegłości określonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. I wreszcie, co niezwykle istotne, jest ono własnością ucznia, który sam decyduje czy, kiedy i jak zechce z niego korzystać i komu je zaprezentować (Schneider i Lenz 2001; Lenz 2004; Little 2006, 2007).

Rzecz jasna, w trakcie opracowywania *EPJ 16+* (Bartczak i in. 2006) konieczne było ściśle przestrzeganie wszystkich tych zasad i wytycznych, co jest niezbędnym warunkiem uzyskania akredytacji Rady Europy. Tym niemniej, w takim stopniu, w jakim pozwalają istniejące ograniczenia, podjęto wysiłki na rzecz dostosowania dokumentu do uwarunkowań polskiego kon-

tekstu edukacyjnego oraz charakterystycznych cech jego odbiorców (patrz Pawlak 2005; Pawlak i in. 2006). Jest to przede wszystkim widoczne w uwytkowaniu funkcji wychowawczej w *Biografii językowej*, w której użytkownik ma liczne możliwości refleksji nad własnymi potrzebami, przekonaniami i oczekiwaniami, procesem przyswajania języka, stosowanymi technikami i strategiami uczenia się, swoimi mocnymi i słabszymi stronami oraz celami, jakie chciałby osiągnąć. Ponieważ w pełni uzasadnione jest założenie, że wielu użytkowników *EPJ 16+* będzie dobrze posługiwało się jednym lub nawet kilkoma językami, zamieszczone w nim szczegółowe listy umiejętności uwzględniają wszystkie sześć poziomów biegłości (A1-C2) opisanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, a wstępy do kolejnych części, nagłówki i polecenia przetłumaczone zostały na język angielski, francuski, niemiecki i rosyjski. W końcu, uwzględniając fakt, że uczący się powyżej 16 roku życia są już w stanie zrozumieć cele realizowane w poszczególnych częściach dokumentu i zapewne dosyć często będą z nim pracować samodzielnie, w większości sekcji zamieszczono szczegółowe instrukcje i komentarze, a towarzyszący *EPJ 16+* przewodnik metodyczny jest przeznaczony nie tylko dla nauczycieli i wykładowców, ale również uczniów i studentów jako jego użytkowników (Pawlak 2005; Pawlak i in. 2006).

### 3. Sposoby rozwijania autonomii w klasie szkolnej

Badania pilotażowe *EPJ 16+* (Pawlak 2006a, 2007a), jak również projekty badawcze mające na celu określenie stopnia autonomizacji uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Pawlak, w tym tomie) oraz studentów filologii (Pawlak 2004a; Bielicka, w tym tomie; Mystkowska-Wiertelak, w tym tomie), pokazują bardzo wyraźnie, że samodzielność w nauce języka obcego nie jest priorytetem dla wielu uczących się, a deklaracje co do podejmowania działań autonomicznych rozmijają się często z rzeczywistością. Stąd też tak ważna jest rola nauczycieli, którzy muszą w taki sposób dobierać materiały, sposoby pracy i formy organizacji zajęć oraz tak zdefiniować swoją rolę, aby zachęcać uczniów do przejmowania w pewnym zakresie odpowiedzialności za naukę. Promowaniu autonomii służyć może też systematyczne podejmowanie szeregu konkretnych działań, z których najważniejsze przedstawiają się następująco (Hedge 2000; Benson 2001; Komorowska 2003; Pawlak i in. 2006; Harmer 2007):

- *podnoszenie świadomości uczących się*, co można osiągnąć poprzez planowanie zadań, które mają skłonić uczniów do zastanowienia się, na czym polega nauka języka i jakie są ich potrzeby, przekonania i oczekiwania w tym zakresie; ważną rolę odgrywa tutaj również wspomaganie uczących się w określaniu swoich mocnych i słabych stron, wyznaczaniu celów nauki i wyborze najbardziej skutecznych sposobów ich osiągania;

- *prowadzenie systematycznego treningu strategicznego*, który ma na celu uświadomić uczącym się, jakich technik i strategii w danym momencie używają, zapoznać ich z alternatywnymi sposobami nauki i w końcu zwiększyć szanse na to, że podejmowane działania strategiczne będą optymalne tak w odniesieniu do rodzaju wykonywanego zadania, jak i ich stylów poznawczych i preferencji;
- *negocjowanie rodzaju, ilości i tematyki zadań domowych oraz ich indywidualizacja*, co pozwala na lepsze ich dostosowanie do możliwości uczniów, zwiększa szanse na samodzielne ich wykonanie i zachęca uczących się do brania udziału w kształtowaniu procesu dydaktycznego; trzeba także pamiętać, że dokonując wyboru rodzaju zadania, uczniowie będą mieli poczucie odrębności i wyjątkowości swojej pracy, co może skutkować większym zaangażowaniem, a co za tym idzie, gotowością poszukiwania dodatkowych materiałów i wypróbowywania nowych sposobów działania;
- *zachęcenie uczniów do prowadzenia dziennika*, który pozwoli im na systematyczne odnotowywanie swoich doświadczeń związanych z nauką języka, sukcesów i porażek, napotykanym problemom i sposobom radzenia sobie z nimi, stosowanych strategii uczenia się itp.; choć przekonanie uczniów o celowości prowadzenia dziennika nie jest proste, przyczynia się ono do pogłębionej refleksji, a z czasem do większej autonomii;
- *stwarzanie możliwości pracy w parach i małych grupach*, która nie tylko skutkuje częstszym używaniem języka obcego i zmniejszeniem sztuczności interakcji, ale także zachęca do samodzielnego podejmowania decyzji i współpracy z innymi osobami;
- *systematyczne wykorzystywanie zadań projektowych*, które zwiększają samodzielność uczniów, ponieważ ich wykonanie przez kilkuosobową grupę wymaga drobiazgowego zaplanowania podejmowanych działań, zebrania potrzebnych materiałów i informacji, monitorowania postępów i modyfikowania wcześniejszych ustaleń, rozwiązywania napotykanym problemom oraz oceny efektów wykonanej pracy i ich prezentacji;
- *włączenie uczniów w przygotowywanie i prowadzenie lekcji*, prosząc ich na przykład o wybór tematu, który ma być omawiany podczas kolejnych zajęć, wyrażenie opinii co do charakteru lekcji powtórzeniowej, czy też przygotowanie prezentacji na interesujący ich temat; choć takie działania są bardzo trudne i mogą natrafić na wiele przeciwności, z pewnością przyczyniają się one do promowania autonomii;
- *zaangażowanie uczniów w poszukiwanie i przygotowywanie materiałów*, które może polegać na poproszeniu ich o wyszukanie w Internecie artykułów związanych z danym tematem, przyniesienie na zajęcia ulu-

bionej piosenki anglojęzycznej czy, w przypadku najlepszych uczniów, zaplanowanie zestawu ćwiczeń powtórzeniowych; działania te zwiększają motywację, a możliwość dokonywania wyborów i refleksji nad materiałami bez wątplenia stymuluje rozwój samodzielności w nauce języka;

- *indywidualizacja zadań i stwarzanie możliwości wyboru podczas lekcji*, co można osiągnąć przez przygotowanie odmiennych ćwiczeń dla lepszych i słabszych uczniów, takie zaplanowanie raz na jakiś czas części lekcji, aby każdy mógł robić to, co uważa w danej chwili za najważniejsze (ćwiczenia gramatyczne, czytanie ze zrozumieniem, pisanie itp.), czy też danie uczniom możliwości wyboru ćwiczenia, tekstu czy piosenki;
- *zawieranie kontraktów indywidualnych i grupowych*, w których sprecyzowane zostają zadania do wykonania w jakimś czasie, co umożliwia współdecydowanie o kierunku nauki i sprawia, że uczniowie stają się odpowiedzialni za jej przebieg i efekty;
- *wdrażanie do efektywnego korzystania ze słowników*, czemu mogą służyć specjalnie zaplanowane ćwiczenia wykonywane w trakcie zajęć, bądź też takie zadania domowe, których wykonanie nie jest możliwe bez odwołania się do tej pomocy dydaktycznej; umiejętność ta jest bardzo ważna, gdyż uniezależnia ucznia od nauczyciela i pozwala mu samodzielnie rozwiązywać napotykanne problemy językowe;
- *zachęcanie uczniów do wykorzystywania technologii komputerowej i informacyjnej*, bo korzystanie z programów edukacyjnych do nauki języka, słowników elektronicznych czy zasobów oferowanych przez Internet (np. materiały autentyczne, komunikatory, witryny przeznaczone do nauki języka) zwiększa kontakt z przyswajaniem językiem i pozwala na samodzielną pracę nad poszczególnymi podsystemami i sprawnościami;
- *stymulowanie kontaktów z językiem poza szkołą*, co jest szczególnie ważne w sytuacji ograniczonej ekspozycji i może polegać na uświadomieniu uczącym się możliwości takiego kontaktu bądź takim planowaniu lekcji, aby ten kontakt maksymalizować; wynikiem takich działań będą szybsze postępy w nauce i autonomizacja;
- *promowanie samooceny i oceny wzajemnej*, ponieważ umiejętność ta jest niezbędna w procesie identyfikacji mocnych i słabych stron, wyznaczania celów, monitorowania własnych oraz dobierania najbardziej skutecznych sposobów nauki.

Choć można oczywiście wskazać jeszcze inne sposoby promowania samodzielności w nauce języka obcego, zaprezentowana powyżej lista jest ważnym punktem odniesienia dla nauczycieli zainteresowanych promowaniem postaw i zachowań autonomicznych. Co więcej, wszystkie wymienione powyżej działania mogą się okazać skuteczne w przypadku uczniów szkół

ponadgimnazjalnych i studentów, o ile tylko sposób ich wdrażania będzie uwzględniał specyfikę grupy, gotowość uczących się do przejęcia odpowiedzialności za naukę języka oraz ich doświadczenia, przekonania, poziom zaawansowania i style poznawcze. Najważniejsze z punktu widzenia naszych rozważań jest w końcu to, że praktycznie każdy z omówionych tutaj celów można zrealizować w oparciu o *EPJ 16+*, jeśli tylko prowadzący zachęci uczniów do systematycznego z niego korzystania i ukierunkuje ich pracę. Celem kolejnej części artykułu jest pokazanie, w jaki sposób poszczególne części dokumentu mogą się przyczyniać do rozwijania autonomii, umożliwiając implementację omówionych powyżej technik.

#### 4. Promowanie postaw i zachowań autonomicznych przy pomocy *EPJ 16+*

Rola *EPJ 16+* w promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym została już omówiona przez autora w jednej z jego wcześniejszych publikacji (Pawlak 2006b), lecz punktem odniesienia były tam poszczególne części dokumentu i ich elementy, a nie konkretny program, którego celem jest zwiększenie samodzielności uczniów i studentów. Stąd też w pełni uzasadnione wydaje się być ponowne przyjrzenie się tej ważnej kwestii, tym razem jednak koncentrując się na tym, w jaki sposób praca z poszczególnymi częściami *Portfolio* może wspomagać realizację omówionych powyżej działań, wpisując się w ten sposób w przewidziany na kilka lat proces autonomizacji. Ze względu na większą przejrzystość, techniki te są tutaj zaprezentowane w takiej samej kolejności jak w poprzedniej części artykułu, a odniesienia do *EPJ 16+* zawierają tytuł określonej sekcji, stronę, na której się ona znajduje, a czasem również odwołania do przewodnika metodycznego.

Ponieważ w *EPJ 16+* położony został nacisk na funkcję wychowawczą, wiele jego elementów ma na celu *podniesienie świadomości uczących się* i zachęcenie ich do refleksji nad procesem przyswajania języka, swoimi potrzebami i oczekiwaniami, mocnymi i słabymi stronami, celami, które chcą osiągnąć oraz preferowanymi sposobami nauki. Zasadniczą rolę odgrywa tutaj *Biografia językowa*, a w szczególności jej dwie części, tj. *Co mogę powiedzieć o sobie jako o osobie uczącej się języków obcych?* (str. 27-32) i *Jak ucze się języków?* (str. 21-26). Na początku tej pierwszej zamieszczono sekcję zatytułowaną *Moje postawy, przekonania i oczekiwania*, zawierającą stwierdzenia, które dają uczniom możliwość zastanowienia się, jak postrzegają rolę znajomości języków obcych i na czym polega ich przyswajanie, jakie są ich oczekiwania wobec nauczyciela i co sądzą w tym kontekście o sobie i swoich możliwościach. Ich zadaniem jest zaznaczenie tych, z którymi się identyfikują, przy czym istnieje możliwość modyfikacji wpisów w pewnych odstępach czasowych a także dodania własnych przemyśleń. Stwierdzenia te mogą stanowić punkt wyjścia do wielu ciekawych zadań, gdzie uczący się będą na przykład

poproszeni o ich przedyskutowanie w parach i grupach, a następnie na forum klasy, a nauczyciel będzie się mógł odnieść do wyrażanych opinii i podjąć próbę zmiany tych przekonań, które negatywnie wpływają na efektywność nauki. Uczący się mogą także zostać poproszeni o stworzenie profilu dobrego ucznia i nauczyciela, czy też określenie celów nauki danego języka (Pawlak i in. 2006: 89-92). Innym ważnym elementem tej części jest sekcja *Na ile jestem autonomiczny?*, która odnosi się bezpośrednio do samodzielności użytkowników, umożliwiając im określenie poziomu swojej autonomii na podstawie stwierdzeń ocenianych w skali od 1 do 5, jak również identyfikację mocnych i słabszych stron oraz celów, które chcą osiągnąć w różnych językach. Także tutaj istnieje możliwość uzupełnienia tabelki własnymi pomysłami i uaktualniania wpisów, a wszystkie te elementy mogą stanowić podstawę do planowania kolejnych działań zachęcających do dalszych przemyśleń i refleksji. W poradniku metodycznym znaleźć można na przykład zadania, w których uczący się zastanawiają się nad istotą autonomii, określają jej poziom, negocjują prace domowe, opracowują zadania testowe bądź też planują swoją naukę (Pawlak i in. 2006: 93-95).

Refleksję nad stosowanymi sposobami uczenia się umożliwia w końcu sekcja *Jak ucze się języków?*, w której zamieszczono szereg technik i strategii przyporządkowanych różnym podsystemom języka i sprawnościom, po to, aby łatwiej można było dostrzec ich przydatność w pracy z materiałem językowym. Uczniowie zaznaczają tutaj działania strategiczne, które najczęściej stosują, mają możliwość zastanowienia się nad ich efektywnością oraz zapoznania się z zupełnie nowymi strategiami i mogą aktualizować wpisy co pewien czas. Ta część *EPJ 16+* może również być podstawą zaplanowania ciekawych zadań mających na celu rozwijanie kompetencji strategicznej. Uczących się można na przykład poprosić o zastanowienie się nad zagadnieniami, które sprawiają im trudność w przyswajaniu gramatyki, przedyskutowanie ich w małych grupach, a następnie przestudiowanie odpowiedniej listy strategii i zdecydowanie, które z nich mogłyby się przyczynić do wyeliminowania określonych wcześniej problemów (Pawlak i in. 2006: 84). Widać tutaj bardzo wyraźnie, że oprócz podnoszenia świadomości uczących się, sekcja *Jak ucze się języków?* może również spełniać ważną rolę w *treningu strategicznym*, szczególnie gdy chodzi o strategie kognitywne. Każda z podanych list strategii może bowiem służyć identyfikacji działań podejmowanych przez uczących się, co powinno być zawsze pierwszym etapem treningu, a następnie stanowić istotny punkt odniesienia przy wykonywaniu zadań językowych i być źródłem refleksji nad efektywnością różnych sposobów nauki. Co więcej, praca z innymi częściami *Portfolio* umożliwia również trening innych rodzajów strategii, tj. metakognitywnych, afektywnych i społecznych (Cohen i Dörnyei 2002). Jeśli chodzi o te pierwsze, to ich kształtowaniu może służyć sekcja *Z czego korzystam, gdy ucze się języków obcych?* (str. 20), która pomaga wybrać pomoce dydaktyczne, część sekcji *Na ile jestem autonomiczny?* (str. 31), gdzie uczący się mają okazję określenia mocnych

i słabych stron i wyznaczania celów nauki, i w końcu *Listy umiejętności* (str. 35-70) oraz *Dossier* (str. 73), które pomagają ustalić poziom znajomości języka. Choć możliwości rozwijania pozostałych rodzajów zachowań strategicznych są ograniczone, w treningu strategii społecznych można wykorzystać grupowe omawianie doświadczeń w nauce języków i poznawaniu kultur na str. 16-19 *Biografii*, a kształtowaniu strategii afektywnych służyć będzie zachęcenie uczniów do odnotowywania swoich obaw, problemów, sukcesów, porażek i skutecznych sposobów nauki w sekcji *Moje refleksje nad nauką języka* na str. 32 (patrz Pawlak 2007b).

Korzystanie z *EPJ 16+* może także stanowić impuls do *negocjowania i indywidualizacji pracy domowej, zachęcania uczniów do prowadzenia dziennika oraz stwarzania możliwości pracy w parach i małych grupach*. Choć dokument ten nie powinien się nigdy stać kolejnym podręcznikiem czy zeszytem ćwiczeń, na podstawie którego będą zadawane obowiązkowe prace domowe (por. Pawlak 2007c), może on być doskonałym narzędziem negocjowania wykonywanych przez uczniów zadań. Już bowiem sama decyzja o wdrożeniu *EPJ* w danej klasie czy grupie musi zostać zaakceptowana przez uczniów, a ustalenia dotyczące tego, jak często, kiedy i w jaki sposób będzie ono używane podczas zajęć powinny być wynikiem wspólnych ustaleń pomiędzy prowadzącym a uczącymi się. Podobnie wygląda kwestia wypełniania poszczególnych części *Portfolio*, bo jeśli ma być ono własnością uczniów i stanowić źródło ich autonomii, to jest rzeczą oczywistą, że decyzje dotyczące tego, na kiedy powinny zostać wypełnione poszczególne elementy powinny być podejmowane na zasadzie konsensusu. Z kolei doskonałą okazją do zachęcenia użytkowników do prowadzenia dziennika jest sekcja *Moje refleksje nad nauką języka*, wspomniana już powyżej w odniesieniu do treningu strategii afektywnych. Już sam fakt odnotowywania swoich przemyśleń związanych z nauką języka będzie bowiem swego rodzaju namiastką takiego dziennika, a jeśli uczniowie przekonają się o pozytywnych efektach tego typu refleksji, łatwiej ich będzie zachęcić do podjęcia wysiłku dokonywania bardziej obszernych i systematycznych wpisów we własnych dzienniczkach. W końcu większość części *EPJ 16+* może być punktem wyjścia do pracy w parach i grupach, tak jak zadania zamieszczone w przewodniku metodycznym. Kiedy na przykład prosimy uczniów o wpisanie do tabeli form kontaktu z językami obcymi w najbliższym otoczeniu (str. 17), odnotowanie doświadczeń interkulturowych (str. 19) czy określenie swoich przekonań i oczekiwań (str. 27-29), jest całkiem naturalne, że praca zespołowa będzie ważnym elementem refleksji a może nawet impulsem do podejmowania zupełnie nowych działań.

Praca z *EPJ 16+* stymuluje postawy i zachowania autonomiczne, gdyż może stanowić istotny impuls do *planowania zadań projektowych, zaangażowania uczniów w przygotowanie i prowadzenie lekcji oraz zachęcania ich do poszukiwania i przygotowywania materiałów*. Na przykład sekcja poświęcona doświadczeniom interkulturowym (str. 19) jest doskonałą okazją do tego, aby użytkownicy

zaprojektowali plakat lub przygotowali poradnik ilustrujący najbardziej ude-  
rzające różnice pomiędzy życiem codziennym w Polsce i w krajach, których  
języków się uczą. Natomiast informacje wpisane do tabeli dotyczącej nauki  
języków obcych (str. 16) można wykorzystać w celu opracowania profilu  
takich doświadczeń dla całej klasy czy grupy, co dla wielu osób może być  
fascynującą przygodą. Można również sobie wyobrazić, że to sami użytkow-  
nicy czasami zaplanują i przeprowadzą zajęcia w oparciu o którąś z części  
*Portfolio*. Mogłyby one polegać na identyfikacji najbardziej popularnych spo-  
sobów uczenia się różnych podsystemów i sprawności bądź też odczytywaniu  
fragmentów wpisów w sekcji *Moje refleksje nad nauką języka* (str. 32)  
z prośbą o sugestie co do sposobów rozwiązywania napotykanych proble-  
mów. Jeśli chodzi o poszukiwanie materiałów, to punktem wyjścia do tego  
typu działań jest tabela poświęcona kontaktom z językami w najbliższym  
otoczeniu w sekcji *Jakie są moje doświadczenia?* (str. 17). Dyskusja na ten temat  
może z kolei skutkować umożliwieniem uczniom prezentacji ciekawych  
faktów i zdarzeń, o których dowiedzieli się, przeglądając strony internetowe,  
czytając prasę i oglądając telewizję.

Już sama decyzja o wdrożeniu *EPJ 16+* w danej klasie czy grupie bę-  
dzie prowadzić do *indywidualizacji i dawania możliwości wyboru*, będąc przy tym  
dobrą okazją do *zawierania kontraktów indywidualnych i grupowych*. Jest bowiem  
rzeczą oczywistą, że to sami uczący się będą musieli zdecydować, kiedy  
i w jaki sposób pracować z dokumentem, a przeprowadzane w oparciu  
o *EPJ* zajęcia mają jedynie dostarczyć im niezbędnych wskazówek i dać im  
szansę na rozwiązywanie ewentualnych problemów. Trzeba też pamiętać, że  
takie zajęcia będą bardzo ściśle powiązane z potrzebami uczniów, a prioryte-  
ty nauczyciela muszą tutaj zawsze być mniej ważne aniżeli postulaty i propo-  
zycje samych uczących się. Praca z *Portfolio* to również możliwość dokony-  
wania ustaleń z członkami danej grupy co do tego, nad którymi częściami  
dokumentu będą pracować i do kiedy powinni je uzupełnić. O ile taka  
umowa może dotyczyć całej klasy, nic nie stoi na przeszkodzie, aby ją uzu-  
pełnić kontraktami indywidualnymi, choćby w sytuacji, gdy uczeń chce pra-  
cować nad sprawnościami receptywnymi i w tym celu chciałby omówić  
i lepiej zrozumieć odpowiednią listę strategii w sekcji *Jak ucze się języków?*  
Choć takie działania będą na początku dotyczyć pracy z *EPJ*, a nie nauki  
takiego czy innego języka, z czasem uczący się mogą się przekonać o ich  
celowości i samemu proponować ich podejmowanie, co będzie świadec-  
twem ich większej samodzielności.

Systematyczne korzystanie z *EPJ 16+* podczas lekcji i zajęć może  
również skutkować *rozwijaniem umiejętności korzystania ze słowników, skutecznym  
używaniem przez uczących się technologii komputerowej i informacyjnej oraz poszukiwa-  
niem kontaktów z językami poza szkołą*. We wszystkich tych przypadkach klu-  
czową rolę będzie odgrywać sekcja w *Biografii językowej* zatytułowana *Z czego  
korzystam, gdy ucze się języków?* (str. 20-21). Uczniowie są bowiem tutaj zachę-  
ceni do refleksji nad tym, jakich pomocy dydaktycznych używają, jakich

mogliby używać i jak mogą bardziej efektywnie z nich korzystać. Jest to doskonały moment, aby uzmysłowić im rolę słowników, szczególnie tych jednojęzycznych, przekonać ich o przydatności komputerowych programów edukacyjnych oraz uświadomić im, w jaki sposób systematyczne korzystanie z mediów, książek i czasopism ma szansę zmaksymalizować ich kontakt z danym językiem. Co więcej, wypełnianie tabeli i jej omawianie może być punktem wyjścia do zaproponowania szeregu konkretnych wskazówek na temat tego, jak skutecznie korzystać z tych wszystkich zasobów. Można tutaj przygotować zajęcia w oparciu o słowniki jednojęzyczne, pokazać, jak działają słowniki elektroniczne i jak wyszukiwać materiały w sieci czy przekonać uczniów o tym, że warto oglądać filmy i inne programy w oryginalnej wersji językowej. Na przykład na str. 81 przewodnika metodycznego zamieszczono zadanie, gdzie uczący się otrzymują przygotowane przez nauczyciela słowa w języku obcym, piszą wspólnie definicje, a następnie porównują je z tymi w słowniku jednojęzycznym. Inną okazją do stymulowania kontaktów z językiem są tabele dotyczące uczestnictwa w kursach i stażach zagranicznych, działań w języku obcym, jego codziennej dostępności, wizyt w innych krajach oraz spotkań i korespondencji z obcokrajowcami, zamieszczone w części *Jakie są moje doświadczenia?* (str. 16-18). Uczniowie mogą tutaj wymienić swoje doświadczenia, przekonać się co do celowości niektórych działań i dojść do wniosku, że sami powinni zacząć je podejmować.

W końcu, jednym z podstawowych celów dokumentu jest umożliwienie użytkownikom dokonywania systematycznej samooceny, która jest nieodzownym elementem autonomii, bo to właśnie ona stanowi podstawę do wyznaczania kolejnych celów, a także decydowania o najbardziej skutecznych sposobach ich osiągnięcia (patrz Pawlak 2007d). Taka jest właśnie rola szczegółowych *List umiejętności* (str. 35-70), gdzie uczniowie samodzielnie oceniają swoje kompetencje w różnych językach w odniesieniu do sześciu poziomów biegłości (A1-C2) i pięciu sprawności (słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, mówię – porozumiewam się, mówię – samodzielnie wypowiadam się i piszę). Nie ulega wątpliwości, że regularna praca z zamieszczonymi w tej części *EPJ 16+* wskaźnikami biegłości przyczyni się do rozwinięcia umiejętności samooceny i pozwoli uczącym się trafnie określić swój poziom zawansowania w *Paszporcie językowym*, co samo w sobie również będzie sprzyjać większej samodzielności. Warto również tutaj wspomnieć o roli *Dossier*, bo przecież zamieszczanie w nim wykonanych prac, uzasadnianie dokonywanych wyborów i aktualizacja zbioru także będą się przyczyniać do kształtowania zdolności samodzielnej diagnozy własnych postępów. Tę niezwykle ważną funkcję *Dossier* dobrze ilustrują zaproponowane w przewodniku metodycznym zadania, gdzie uczący się są proszeni o selekcję prac, wybór tych świadczących o postępach i aktualnych kompetencjach czy też porównywanie wyników testów (Pawlak i in. 2006: 108-9). Tak więc również praca z tą częścią *EPJ 16+* stymuluje rozwój umiejętności samo-

oceny, a co za tym idzie, może skutkować rozwijaniem postaw i zachowań o charakterze autonomicznym.

## 5. Podsumowanie

Jak wynika z powyższych rozważań, *EPJ 16+* stanowi ważne narzędzie rozwijania autonomii i może być punktem wyjścia do wielu bardzo konkretnych działań, które mogą prowadzić do większej samodzielności uczących się. Jest to o tyle ważne, że nauczyciel czy wykładowca, który chciałby zachęcić uczniów do przejścia części odpowiedzialności za własną naukę ma do dyspozycji instrument, który wyznacza kierunki działań zmierzających do tego celu, a w połączeniu z przewodnikiem metodycznym zwiększa szansę na przynajmniej częściową jego realizację. Z drugiej jednak strony trzeba pamiętać, że, jak wynika z badań pilotażowych *EPJ 16+* (Pawlak 2006a, 2007a) oraz badań nad autonomią polskich uczniów i studentów (Pawlak 2004b, w tym tomie), samo wdrożenie *EPJ* może się okazać niewystarczające, aby to zadanie skutecznie realizować. Wielu uczniów nie posiada bowiem odpowiednich umiejętności, a jeśli nawet je posiada, to nie jest zainteresowanych podejmowaniem działań autonomicznych, bądź oba te problemy idą ze sobą w parze. Stąd też konieczne jest opracowanie zakrojonego na szerszą skalę programu autonomizacji i treningu strategicznego, w którym *EPJ 16+* byłoby ważnym, ale na pewno nie jedynym elementem (Pawlak 2006a; Pawlak 2007a, b).

Program taki musiałby oczywiście być długotrwały, dotyczyć wszystkich aspektów przyswajanego języka i obejmować szereg działań, uwzględniając przy tym specyfikę danej grupy. Możliwości rozwijania autonomii będą bowiem bardzo zróżnicowane w zależności od doświadczeń, postaw i motywacji, poziomu zaawansowania i stylów poznawczych uczących się oraz gotowości promowania samodzielności po stronie nauczyciela. Jeszcze inną kwestią jest to, że systematyczne korzystanie z *EPJ 16+* nie jest, mimo bezspornych zalet dokumentu, sprawą prostą. Trzeba się bowiem liczyć z niechęcią uczniów, rodziców, nauczycieli i władz edukacyjnych, niezbędne jest odpowiednie przygotowanie i konsekwencja prowadzącego, a praca z *Portfolio* niesie ze sobą wiele zagrożeń, takich jak choćby pokusa używania go jak normalnego podręcznika czy narzędzia oceny (patrz Pawlak 2007c). Mimo tych ograniczeń i niebezpieczeństw, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* może odegrać kluczową rolę w stymulowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym i dlatego powinno się stać ważną częścią warsztatu dydaktycznego każdego nauczyciela i wykładowcy, dla którego samodzielność uczących się jest jednym z głównych celów kształcenia językowego.

## Bibliografia

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I., i Pawlak, M. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Cohen, A. D. i Dörnyei, Z. 2002. „Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies”, w: Schmitt, N. (red.). 2002. 170-190.
- Dam, L. 2002. „Developing learner autonomy – preparing learners for life-long learning”, w: Pulverness, A. (red.). 2002. 41-52.
- Głowacka, B. 2002. „Europejskie portfolio językowe – droga do wielojęzyczności”. *Języki Obce w Szkole* 4/2002. 39-44.
- Głowacka, B. 2003. „Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto?” *Języki Obce w Szkole* 6/2003. 111-114.
- Głowacka, B. 2004. „Europejskie portfolio językowe – mimo wszystko potrzebny jest nauczyciel”. *Języki Obce w Szkole* 4/2004. 21-31.
- Grzesiak, J. (red.). 2007. *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Harmer, J. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2006. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lenz, P. 2004. „The *European Language Portfolio*”, w: Morrow, K. (red.). 2004. 22-31.
- Little, D. 2006. „The *Common European Framework of Reference for Languages*: Content, purpose, origin, reception and impact”. *Language Teaching* 39. 167-190.
- Little, D. 2007. „The *Common European Framework of Reference for Languages*: Perspectives on the making of supranational language education policy”. *Modern Language Journal* 91. 645-655.
- Marciniak, I. 2005. „Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat ...”. *Języki Obce w Szkole* 5/2005. 3-9.
- Marciniak, I. 2007. „Ocenianie własnych postępów w nauce języków z pomocą dokumentów Rady Europy”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 23-31.
- Morrow, K. (red.). 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.

- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2005. „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”. *Języki Obce w Szkole* 3/2005. 61-68.
- Pawlak, M. 2006a. „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie”. *Języki Obce w Szkole* 5/2006. 63-74.
- Pawlak, M. 2006b. „Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”. *Języki Obce w Szkole* 1/2006. 42-49.
- Pawlak, M. 2007a. „Rola Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w rozwijaniu wielojęzyczności, wielokulturowości i autonomii ucznia – wyniki badań”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2006. 167-179.
- Pawlak, M. 2007b. „Europejskie portfolio językowe podczas lekcji i zajęć”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 67-84.
- Pawlak, M. 2007c. „Wykorzystanie Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w treningu strategicznym”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 95-108.
- Pawlak, M. 2007d. „Europejskie portfolio językowe jako innowacyjne narzędzie samooceny”, w: Grzesiak, J. (red.). 2007. 115-126.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z. i Bartczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznać języki i kultury: Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. *Dokumenty Rady Europy w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Pulverness, A. (red.). 2002. *IATEFL 2002 York Conference Selections*. Whitstable, Kent: IATEFL.
- Schmitt, N. (red.). 2002. *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- Schneider, G. i Lenz, P. 2001. *European Language Portfolio: Guide for developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen: University of Fribourg/CH.

*Agnieszka Habrat*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie*

---

CZY PODRĘCZNIK POMAGA  
WDRAŻAĆ UCZNIĄ DO AUTONOMII?  
EWALUACJA WYBRANYCH  
PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JĘZYKA  
ANGIELSKIEGO W STARSZYCH  
KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ  
POD KĄTEM AUTONOMIZACJI

STRESZCZENIE

The process of developing learner autonomy should be initiated as early as possible, practically when the child begins school education. The attempts at changing attitudes in later stages may lead to far less satisfying results. Not only an early start, but also stage planning and consistency on the part of the teacher are vital for success in the long lasting process of making students more independent. Dickinson and Garver (2004) suggest three paths towards students' autonomy:

- methodological preparation;
- psychological preparation;
- practice in self-direction.

The above-mentioned preparation, as the authors claim, must be integrated with regular classroom work. A question that arises at this point is to what extent modern English coursebooks help learners become more self-directed? The article presents an analysis of selected coursebooks for primary school students and their value in promoting learner autonomy.

## 1. Wprowadzenie

Tempo rozwoju technicznego we współczesnym świecie, transformacje na rynku pracy wymuszają konieczność adaptowania się do zmieniających się warunków i wymagań. Uczymy się korzystać z nowinek technologicznych, udogodnień w zakresie obsługi klienta, a jednocześnie jesteśmy zmuszani do

ciągłego doskonalenia zawodowego. Nie istnieją kursy, które pozwoliłyby uczestnikom posiadać całą wiedzę i zakres umiejętności w danej dziedzinie. O ile w przypadku szkoleń praktycznych uczestnik jest w stanie doskonalić się samodzielnie (np. w zakresie ogrodnictwa, szycia, prowadzenia pojazdu, itp.), to rzecz ma się zupełnie inaczej w przypadku samodzielnej kontynuacji kształcenia językowego. Niewielu absolwentów kursu języka obcego potrafi sprostać wyzwaniu, jakim jest dalsze samokształcenie. A przecież nawet profesjonalnie prowadzone szkolenie językowe nie gwarantuje gotowości na wszelkie wyzwania – tłumaczenia tekstów literackich, prawniczych, opanowania żargonu technicznego czy medycznego. Powodem trudności jest z jednej strony złożona natura języka, a z drugiej brak znajomości odpowiednich technik pomocnych w samodzielnych działaniach poznawczych. Powyższa argumentacja, powiązana ściśle z realiami współczesnego życia, stanowi tylko część dyskusji na temat potrzeby przygotowania ucznia do przejmowania odpowiedzialności za efekty własnego doskonalenia obcojęzycznego oraz przyzwyczajania go do autonomii rozumianej jako „(...) umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia (transferu) opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania.” (Komorowska 2001: 167)

W kontekście edukacji szkolnej nie chodzi o zastępowanie tradycyjnego kształcenia systemem autonomicznym, lecz o usprawnienie go poprzez podnoszenie efektywności uczenia/nauczania dzięki działaniom *stopniowo* autonomizującym pracę ucznia. Proces autonomizacji musi być rozłożony w czasie, ponieważ kształtowanie czy też zmiana już istniejących postaw z natury swojej są długotrwałe. Dlatego najkorzystniej jest rozpoczynać pracę w tym kierunku *już od najwcześniejszych lat szkolnych*. Istnieje uzasadniona obawa, że próba przekształcania młodzieży w późniejszych etapach kształcenia może napotkać opór w postaci zakorzenionych nawyków, np. upodobania do systemu tradycyjnego, gdzie nauczyciel zleca, kontroluje, wymaga i ocenia, a uczeń odrabia, wypełnia, oddaje, zalicza i czuje się zwolniony z obowiązku prowadzenia samodzielnych poszukiwań (Cichoń 2001: 23). Nie tylko niechęć uczniów może stanowić utrudnienie w treningu autonomii, w przypadku uczniów młodszych opór mogą stawiać rodzice oczekujący tradycyjnego sposobu nauczania, który przecież „sprawdził się” w ich przypadku, a także społeczność nauczycielska mocno przywiązana do zdominowanego przez nauczyciela, frontalnego stylu pracy.

Według Scharle i Schabó (2001), warunkiem uzyskania zadowalających efektów jest wczesne rozpoczęcie pracy nad autonomią oraz zaplanowanie jej w rozsądnych etapach. Autorki proponują:

- *rozbudzenie świadomości* ucznia jako etap wstępny, uwrażliwienie ucznia na potrzebę osobistego zaangażowania w naukę, samodzielnego kontynuowania jej poza czasem lekcyjnym;

- *zmianę postaw* – z tradycyjnie pojmowanej roli ucznia jako pacjenta, który stosuje leki zlecone przez lekarza (nauczyciela) według jego zaleceń i zgodnie z postawioną przez niego diagnozą w kierunku podmiotu świadomego własnych możliwości samoleczenia, jedynie konsultującego się ze specjalistą;
- *przekazanie ról*, związane z przekazaniem uczniom części odpowiedzialności za przebieg zajęć – na przykład powierzenie im przygotowania fragmentów lekcji, materiałów dydaktycznych, zachęcanie do wzajemnej korekty językowej itp.

Aby budowanie autonomii było skuteczne, a zatem aby proponowane działania „(...) pomogły uczącym się wziąć odpowiedzialność za samokształcenie, muszą one stać się nawykami. Sporadyczne i powierzchowne ich wykorzystanie w niewielkim stopniu przyczynia się do rozwoju. Istotnym problemem staje się opracowanie takiej metodyki, która będzie sprzyjać integracji tych praktyk z osobistymi i dobrowolnymi działaniami, nie stanowiąc jednocześnie pewnych form przymusu i kierowania” (Kaczmarek 2002: 78). W tym specyficznym, wieloetapowym procesie rozwija się kilka elementów będących częściami składowymi ogólnie rozumianej autonomii ucznia. Przypomnę jedynie, że tworzą ją:

- ogólna umiejętność uczenia się – wykorzystywanie źródeł informacji, znajomość strategii uczenia się i wspomagania zapamiętywania;
- samodzielne wyznaczanie celów i potrzeb w uczeniu się języka i powiązanie ich z wizją całościowego rozwoju osobistego;
- znajomość strategii uczenia się różnych sprawności językowych oraz podsystemów języka (gramatyka, wymowa, ortografia, itd.), zaakceptowanie swojej specyfiki – szczególnych zdolności oraz indywidualnych trudności, poznanie strategii, które są skuteczne w kontekście własnych możliwości;
- umiejętność wykorzystywania sposobności do ćwiczenia języka poza zajęciami szkolnymi;
- rozwijanie umiejętności autorefleksji i samooceny;
- rozwijanie umiejętności współpracy oraz uczenia się od innych;
- umiejętność autokorekty;
- dobór optymalnych materiałów i ćwiczeń, sprawne korzystanie z dostępnych środków dydaktycznych.

Według Dickinson i Garver (2002), wspomaganie ucznia w dążeniu do samodzielności samokształceniowej może przebiegać na trzech płaszczyznach:

- poprzez przygotowanie metodyczne – zaznajomienie z technikami i strategiami pomocnymi w samokształceniu;

- poprzez przygotowanie psychologiczne – rozwijanie samoświadomości, refleksji, wiary w sens kształcenia bez ścisłej kontroli nauczyciela, nakierowanie na dostrzeganie postępów i budowanie poczucia sukcesu;
- poprzez przygotowanie do przejścia odpowiedzialności za swoje uczenie się, umiejętność kierowania nim – planowanie, dobieranie metod i treści, samokontrola, samoocena, współpraca z innymi uczącymi się.

Wymienione tutaj trzy płaszczyzny muszą zostać skonsolidowane z dydaktyką nauczania języka i stać się częścią kursu języka od najwcześniejszych lat szkolnych.

W świetle stwierdzenia, że działania autonomizujące muszą być rozpoczęte na możliwie *wczesnych* etapach edukacyjnych, prowadzone *systematycznie* oraz *skonsolidowane* z dydaktyką nauczania, zamierzam przeprowadzić analizę pięciu wybranych podręczników do nauki języka angielskiego dla klas 4-6 szkoły podstawowej pod kątem ich roli i przydatności we wspieraniu nauczyciela w budowaniu zdolności do niezależnych poszukiwań naukowych. Posłużę się kryteriami zaproponowanymi przez Dickinson i Garver, reprezentującymi wymienione wcześniej trzy płaszczyzny działania (metodyczną, psychologiczną i tzw. self-direction). Wybrane przeze mnie kursy to: *Superkids 2*, Macmillan, *Surprise!*, Juka, *WELCOME Friends 2*, Express Publishing, *Friends 3*, Longman, i *Winners 3*, Oxford University Press.

## 2. Przygotowanie metodyczne

Przygotowanie to obejmuje opanowanie elementów tzw. metajęzyka (ang. *meta-language*) potrzebnego do zrozumienia opisu języka oraz strategii uczenia się.

- a) uczeń oswaja się z terminologią gramatyczną używaną w podręcznikach do gramatyki i słownikach

We wszystkich wybranych podręcznikach używa się terminologii gramatycznej w spisach treści oraz w komentarzach w obrębie lekcji poświęconych nowym konstrukcjom gramatycznym lub na końcu książki (Language discoveries/ *Superkids2*, Grammar reference/ *Surprise!*, *WELCOME Friends 2* itp.). Na szczególne uznanie zasługują komentarze gramatyczne z *Superkids 2* – są napisane w lekkim, humorystycznym tonie, czasem wierszowane, wzbogacone zabawnymi rysunkami i bardzo przystępne.

- b) uczeń poznaje nazwy elementów języka, np. struktura gramatyczna, funkcja komunikacyjna, grupa leksykalna itp.

Jedynie *Superkids 2* oraz *Winners 3* wprowadzają nazwy podsystemów języka w spisie treści (*vocabulary, structures, skills*, nazwy wszystkich sprawności językowych itp.)

- c) uczeń uświadamia sobie cele i treści nauczania

*Superkids 2, Surprise 1* oraz *WELCOME Friends 2* zaznają uczniom na początku każdego modułu/rozdziału z celami i treściami realizowanymi w danej jednostce. Bardzo skrupulatnie robią to autorki *WELCOME Friends 2* rozpisując nowe cele i treści na gramatykę, słownictwo i sprawności językowe.

- d) uczeń postrzega ogólny, synoptyczny obraz języka

Jedynie *Surprise!* daje możliwość spojrzenia na swoje osiągnięcia językowe w szerokiej perspektywie poprzez zamieszczenie tzw. Logbook (Dziennika pokładowego) na końcu każdego rozdziału. Logbook wykracza poza materiał realizowany w rozdziale i zachęca ucznia do ogólnej refleksji nad stanem swojej wiedzy poprzez pytania typu: Co umiesz już powiedzieć po angielsku? Co umiesz najlepiej? Co powinieneś jeszcze poćwiczyć?

- e) uczeń przyzwyczajają się do organizowania i planowania własnej pracy

*Superkids 2, WELCOME Friends 2, Friends 3, Winners 3* przewidują pracę nad tzw. projektami, które uczeń ma wykonać samodzielnie, zdobywając informacje nt. projektu z różnorodnych źródeł (strony internetowe, mapy, leksykony itp.) oraz opracowując szatę graficzną pracy (zdjęcia, rysunki, kolorowe nagłówki itp.). Ostateczny kształt pracy zależy od inwencji, wyobraźni, nakładu pracy i jej organizacji. Dodatkowo projekty w *Superkids 2* oraz *WELCOME Friends 2* zakładają wykonanie zadania w parach/grupach, co pociąga za sobą potrzebę podziału i koordynacji pracy.

- f) uczeń nabywa sprawności w używaniu materiałów dydaktycznych, posługiwaniu się słownikiem, kluczem odpowiedzi, itp.

Wszystkie badane podręczniki zawierają słowniczek na końcu książki, wraz z zapisem fonetycznym. Ma to ułatwić uczniowi pracę samodzielną – zadanie domowe, powtórkę przed sprawdzianem, indywidualną pracę z tekstem w klasie, itp. *Friends 3, Surprise!, WELCOME Friends 2* regularnie zamieszczają ćwiczenia przygotowujące do korzystania ze słownika np. ćwiczenia w układaniu w kolejności alfabetycznej, wyszu-

kiwaniu właściwego znaczenia spośród kilku podanych, czytaniu zapisu fonetycznego.

- g) uczeń w obliczu możliwości wyboru materiału dydaktycznego – np. lektury, materiału audiowizualnego podejmuje samodzielnie decyzję co do optymalnego użycia stosownie do potrzeb, przejściowych trudności itp.

Jedynie *Superkids 2* daje możliwość wyboru niektórych ćwiczeń, np. dłuższej, trudniejszej lub krótszej scenki do odegrania, jednego z dwóch projektów do wykonania. Do książki dołączona jest płyta CD z nagraniem wszystkich piosenek do samodzielnego użycia w domu według potrzeb.

- h) uczeń aktywizuje umiejętność autokorekty wypowiedzi przy użyciu klucza odpowiedzi lub innych źródeł

*Superkids 2*, *Friends 3*, *Winners 3* zawierają ćwiczenia, w których należy wypełnić tekst z lukami (np. odpowiednimi formami czasownika), a następnie sprawdzić się wysłuchując nagrania. *Superkids 2* posiada również ćwiczenia, w których po wypełnieniu luk uczeń odsyłany jest do komentarza gramatycznego na końcu książki w celu dokonania autokorekty.

- i) uczeń przyzwyczaja się do samodzielnej oceny osiągnięć w pracy nad językiem, uczy się przedstawiać za pomocą narzędzi opisu swoją wiedzę i umiejętności

W *Superkids 2* oraz *WELCOME Friends 2* uczniowie dokonują oceny własnej pracy i umieszczają wyniki w Portfolio, przygotowując się do pracy z *Europejskim portfolio językowym. Surprise!*, *Winners 3*, a także *Superkids 2* oraz *WELCOME Friends 2* regularnie zachęcają uczniów do oceny postępów w kącikach typu *Now I can/ Już potrafię*, zamieszczonych pod lekcją lub cyklem lekcji.

- j) uczeń ćwiczy działania interaktywne, dobór partnera do pracy, z iloma osobami chce współpracować.

W *Superkids 2* oraz *Surprise!* ćwiczenia interaktywne pojawiają się regularnie. W *Superkids 2* wydają się być bardziej zróżnicowane i budują autentyczną potrzebę komunikacji w parach lub grupach, tj. interakcja nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem prowadzącym do wykonania zadania docelowego, np. przeprowadzenie ankiety w grupie i przedstawienie wyników w formie wykresu słupkowego. *WELCOME Friends 2*,

*Winners 3* oraz *Friends 3* zawierają ćwiczenia komunikacyjne, ale na ogół brak im tzw. *information gap*, czyli autentycznego celu komunikacji.

### 3. Przygotowanie psychologiczne

- a) rozwijanie wiary we własne siły, moce umysłowe, zmniejszanie się poczucia niepewności i zagubienia na korzyść tzw. poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za własne postępy

*Superkids 2* zachęca do umieszczania własnych prac pisemnych w osobistym *Dossier*, oraz budowania własnego *Portfolio*. *WELCOME Friends 2* również zawiera *Portfolio*. *Surprise!* posiada wspomniany już wcześniej *Dziennik pokładowy*, skłaniający do szerszej refleksji na temat własnych osiągnięć w nauce języka.

- b) nakierowanie raczej na proces uczenia się jako taki niż tylko na wyniki w postaci ocen, punktów, nagród (nakierowanie na produkt)

W *Surprise!* regularnie występują zadania wymagające przeprowadzenia eksperymentów naukowych, w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych (*LAC corners*), w których ćwiczenie języka nie jest celem samym w sobie, ale raczej narzędziem opisu, analizy, obserwacji służącym zdobywaniu wiedzy przez doświadczenie. W *WELCOME Friends 2* uczniowie zapoznają się z etapami pisania listu oraz przepisu kulinarnego (str. 123) w etapach wersja robocza, korekta, wersja ostateczna. *Superkids 2* w ramach pracy nad *Portfolio* zaleca zanalizowanie własnych sposobów doskonalenia języka i porównanie ich ze sposobami kolegów (str. 95).

- c) wzmacnianie motywacji wewnętrznej, pochodzącej od samego ucznia

Wszystkie podręczniki zawierają lubiane przez uczniów łamigłówki, krzyżówki, gry, piosenki, historyjki obrazkowe, itd., których zadaniem jest wzmocnienie motywacji do nauki. Ponadto, *WELCOME Friends 2*, *Superkids 2*, *Friends 3* i *Winners 3* zapoznają uczniów z elementami kultury krajów anglojęzycznych i nie tylko, a *Surprise!* proponuje kącik literatury światowej oraz zajęcia w kąciku artystycznym (wykonanie kolażu, kalendarza adwentowego, dekorowanie papieru listowego itp.)

- d) rozwijanie samoświadomości, niezależności intelektualnej, odkrycie swojego stylu nauki, podmiotowości w procesie nauki

W *WELCOME Friends 2, Friends 3, Surprise!, Winners 3* oraz *Superkids 2* uczniowie znajdują liczne wskazówki jak zoptymalizować sprawność słuchania i czytania ze zrozumieniem, sprawność mówienia, jak poprawić wymowę, korzystać ze słowników, itp. (tzw. trening eksplicytny).

- e) uświadomienie sobie przeszkód i problemów w nauce

Wszystkie podręczniki, oprócz *Winners 3* zwracają uwagę ucznia na wyjątki od reguł, specyficzne trudności gramatyczne, ortograficzne lub leksykalne. *Welcome Friends 2* proponuje ćwiczenia w wymawianiu trudnych dźwięków lub słów w postaci zabawnych powiedzonek (*tongue twisters*), np. „Can you see the cheetah's teeth and the sheep's feet?” (str. 29)

- f) rozwijanie świadomości własnego rozwoju intelektualnego

*Superkids 2, WELCOME Friends 2: Portfolio  
Surprise! : Dziennik pokładowy*

#### 4. Ćwiczenia w przygotowaniu do przejęcia odpowiedzialności (*self-direction*)

- a) umożliwienie uczniowi podejmowania decyzji co do czasu i miejsca wykonywania pewnych zadań – w trakcie zajęć, czy jako praca domowa;
- b) dawanie sposobności do pracy samodzielnej np. nad tzw. projektem lub pracy w grupach, gdzie automatycznie słabnie ścisły nadzór nauczyciela.

Wszystkie podręczniki przewidują przygotowanie kilku projektów, wszystkie mniej lub bardziej konsekwentnie promują pracę w zespołach.

Powyższe rezultaty można ująć w formę tabeli, która przedstawia się następująco:

	<i>Superkids 2</i>	<i>Surprise!</i>	<i>WELCOME Friends 2</i>	<i>Friends 3</i>	<i>Winners 3</i>
Kryterium 2a	*	*	*	*	*
Kryterium 2b	*				*
Kryterium 2c	*	*	*		
Kryterium 2d		*			
Kryterium 2e	*		*	*	*
Kryterium 2f	*	*	*	*	*
Kryterium 2g	*				
Kryterium 2h	*			*	*
Kryterium 2i	*	*	*		*
Kryterium 2j	*	*	*?	*?	*?
Kryterium 3a	*	*	*		
Kryterium 3b	*	*	*		
Kryterium 3c	*	*	*	*	*
Kryterium 3d	*	*	*	*	
Kryterium 3e	*	*	*	*	
Kryterium 3f	*	*	*		
Kryterium 4a					
Kryterium 4b	*	*	*	*	*

Tabela 1: Omawiane podręczniki a kryteria rozwijania autonomii.

Jak widać z powyższego zestawienia, cztery kryteria wspierania autonomii uczniów są spełnione przez wszystkie analizowane podręczniki – 2a,

2f, 3c, 4b oraz 2j w stopniu niepełnym. Cztery kolejne kryteria spełnione są przez cztery z pięciu podręczników. Tylko jeden podręcznik spełnia kryteria 2d i 2g. Żaden z analizowanych podręczników nie spełnia kryterium 4a, tj. umożliwianie uczniowi podejmowania decyzji co do czasu i miejsca wykonywania pewnych zadań

## 5. Podsumowanie

Wnioskiem oczywistym jest zatem, że staranny wybór podręcznika może w sposób bardzo znaczący ułatwić pracę nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole, gdzie rozwijanie autonomii od możliwie wczesnych lat jest jednym z ważniejszych założeń dydaktyczno-wychowawczych. Ważne jest, aby budowanie autonomii było systematyczne, a więc zespolone z metodyką nauczania języka obcego stosowaną na co dzień. Nowoczesny podręcznik może bardzo w tym pomóc, podczas gdy zbyt pochopnie wybrany będzie oznaczał obciążenie nauczyciela dodatkową pracą włożoną w modyfikację kursu książkowego lub zaniedbanie procesu autonomizacji

## Bibliografia

- Cichoń, M. 2002. „Uczyć się uczyć: Autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 23-24
- Dickinson, L. i Garver, D. 2004. „Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools”, w: Ellis, G. i Morrow, K. (red.). 2004. 17-23.
- Dooley, J. i Evans, V. 2006. *Welcome Friends 2*. Express Publishing.
- Ellis, G. i Morrow, K. (red.). 2004. *ELT Journal. Special Collection*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaczmarek, A. 2002. „Techniki wspomaganie rozwoju autonomii”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 69-80.
- Kołodziejska, E., Lesińska-Gazicka, A. i Simpson, S. 2000. *Surprise!* Warszawa: JUKA.
- Komorowska, H. 2001. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lawday, C. i Hancock, M. 2005. *Winners 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, C. i Bogucka, M. 2003. *Friends 3*. Longman.
- Scharle, Á. i Schabó, A. 2001. *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ściborowska, B. i Kubrakiewicz, I. 2005. *SuperKids 2*. Macmillan.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

*Czesław Piłusa*

*Instytut Neofilologii*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie*

---

NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO  
POPRAZ LITERATURĘ.  
AUTONOMIA ŹRÓDŁEM RADOŚCI  
W PRACY DYDAKTYCZNEJ

STRESZCZENIE

The aim of his paper is to highlight several observations related to teaching foreign languages with the use of literary texts. It seems understandable that teachers more and more often reach for literature to exploit its undeniable function in mastering a foreign language in all its aspects and shades, and, as a consequence, in getting to know one's own self as well as reality. Nowadays communicative methods in language teaching include the use of literary texts in the classroom, as their contents is much richer than that of non-literary texts. Because literature can be surprisingly original, poetic and mysterious as well as of high artistic value, it strongly motivates students to create their own opinions and also stimulates emotions, which is so vital in the process of learning.

*Jeśli pragniesz zbudować statek, nie zwołuj  
ludzi, by naznosili drzewa, przygotowali  
narzędzia i, nie zarządzaj pracą. Lecz: rozbudź  
w nich tęsknotę za bezkresnym morzem*

Antonie de Saint-Exupery

*Wszystko, co się na świecie wydarzyło,  
wydarzyło się najpierw w wyobraźni*

Gottfried Benn

W myśleniu Antoine de Saint-Exupery'ego uwidacznia się podskórnie wymiar dydaktyczny, który niewątpliwie w nauczaniu języków obcych powinien zająć należne mu miejsce. Nie o naukę norm i struktur językowych zatem chodzi, lecz o rozbudzenie tęsknoty, jak wyznaje Saint Exupery, za „bez-

kresnym morzem”, w naszym przypadku, za „bezkresnym językiem”. Na bogactwo języka wskazuje jeden ze współczesnych pisarzy niemieckich Dieter Wellershoff. Opierając się na badaniach nauk przyrodniczych, wskazuje na ogromną ilość kolorów w rzeczywistości, których stwierdzono aż siedem i pół miliona. Język angielski dysponuje nazwami kolorów w liczbie czterystu. Na co dzień posługujemy się ośmioma nazwami. W wypowiedziach Saint-Exupery’ego i Wellershoffa spotykamy się z tematem odwiecznym – z poczuciem, że ucząc (się) języka mamy nastawić się na czytanie nieskończonego świata, tego na zewnątrz, a przede wszystkim naszego wewnętrzniego. Warunkiem zaś sukcesu jest nieskończony podziw dla jego bogactwa, a językowa dojrzałość wyrazić się ma w posłusznym i wiernym obrazowaniu jego tajemnic. Aby cel ten osiągnąć, należy wyzwolić autonomię nauczania, która według Rolanda Fischera (2006: 155-165) jest martwa i którą bezwzględnie należy ożywić. Albowiem matecznikiem poznawczej suwerenności jest indywidualny potencjał twórczy ucznia, ojczyzną zaś głębokiego, wnikliwego spojrzenia na rzeczywistość, właśnie wyobraźnia.

Jürgen Hüholdt (1990: 45) napisał w swojej książce *Wunderland des Lernens* (*Cudowna kraina nauki*), że o znaczeniu i zasięgu sukcesu w procesie uczenia się decyduje osobiste przeżycie ucznia, które wyraża się w radosnym okrzyku „Aha”. W tym sympatycznym i oryginalnym słowie, idąc śladami badaczy języka, widzi Hüholdt jego prapoczątek. Właśnie przeżycie „Aha” pisało historię kultury i wskazywało na nieprawidłowość tzw. prawd absolutnych.

Podążając śladami życia i samoświadectwa życia wybitnych jednostek z obszaru nauki i sztuki stwierdza Hüholdt, że wszelki akt twórczy ma swoje źródło w niespokojnym pragnieniu bycia sobą, w zdumiewającej wolnej woli, jaka jest nam dana, ale i przyznaje, w życiu często odrzucana. Na niepokojący brak autonomii i elastyczności w szkołach, który zamykał drogę do samorealizacji i poznawania świata, skarży się, zdaniem Hüholdta, szerokie grono twórczej awangardy naukowej i artystycznej. Niepowodzenia szkolne wybitnych jednostek, które swoim dziełem genialnie zasłużyły się dla naukowego i artystycznego rozwoju przyszłych pokoleń, stają się motywem przewodnim refleksji na temat autonomii procesu dydaktycznego. Powstaje pytanie: Kto zawiódł? Uczniowie? Czy szkoła? Żaden proces dydaktyczny nie będzie prawdziwy i okaże się niedostateczny, jeśli nie wyzwoli radości uczenia się, jeśli autonomia nie stanie się oczywistością i naczelną regułą.

Wśród teoretyków współczesnej dydaktyki panuje przekonanie, że jednym z prawdziwych impulsów do rozwijania prawdziwej autonomii jest nauczanie poprzez literaturę. Jak ważna jest literatura w nauczaniu języków obcych, świadczy XIII ogólnoswiatowy zjazd nauczycieli języka niemieckiego w sierpniu 2005 r. w Graz, który był w Austrii i poza jej granicami wielkim wydarzeniem dydaktycznym. Ponad 2000 nauczycieli oraz przedstawicieli nauki z ponad 100 krajów brało udział w dyskusji dydaktycznej w ponad 40 sekcjach. O randze i znaczeniu nauczania języka obcego poprzez literaturę świadczy wygłoszenie referatu wprowadzającego właśnie przez

przedstawicielkę literatury pięknej w Austrii, Barbarę Frischmuth. Swoje rozważania poświęciła Frischmuth (2006: 15-23) wiecznie żywej kwestii: Literatura to zbędny balast, czy też może rozwój osobowości? Właściwym impulsem do wygłoszenia referatu na powyższy temat były liczne skargi nauczycieli wszystkich szczebli nauczania, nauczycieli gimnazjalnych i szkół wyższych, że spada w szkołach współczynnik czytania książek, że w wyniku braku odpowiednich ćwiczeń uczniowie tracą umiejętność czytania w ogóle, w konsekwencji zresztą, umiejętność mówienia. Według Barbary Frischmuth język należy rozpatrywać w dwóch aspektach. Zawiera on pierwiastek wrodzony i nabyty. Dziedziczymy tylko struktury językowe, tzn. zdolność porozumiewania się za pomocą słownictwa oraz systemów gramatycznych. Cała reszta musi być przedmiotem naszej nauki, przedmiotem wszelkich zabiegów dydaktycznych<sup>1</sup>.

Wsluchując się uważnie w refleksje Barbary Frischmuth na temat roli literatury w nauczaniu języków obcych, odnosi się wrażenie, że teksty literackie stały się salonową ofertą metodyczno-dydaktyczną. O atrakcyjności ich intelektualnego i poetyckiego instrumentarium świadczyć może fakt, że nie umykają uwadze wielu badaczy nauczania języków obcych. Bernd Kast twierdzi, że dydaktyka nie powinna zajmować postawy wyczekującej wobec nauk ją wspomagających, wobec literaturoznawstwa, psychologii nauczania, lingwistyki, nauki wychowania, socjologii, filozofii, lecz podejmować z nimi niezbędny dialog i stawiać naukom właściwe pytania<sup>2</sup>.

Truizmem jest twierdzenie, że człowiek, w przeciwieństwie do roślin i zwierząt, znajduje się w sytuacji ekscentrycznej wobec świata, społeczeństwa i przyrody. Przekonanie to wyraził jeden z antropologów niemieckich dwudziestego wieku Helmuth Plessner. Pojęcie „ekscentryczna sytuacja” oznacza, że człowiek jako istota fizyczna uwikłany jest zawsze w konkretną sytuację Tu i Teraz. Posiada jednak potężny potencjał, który może go z tej niewoli wyzwolić. Potrafimy sobie coś wyobrazić, coś sobie przypomnieć, (wy)marzyć, sformułować życzenia, przekraczać granice swojej egzystencji i wkraczać na obszar nieskończonej ilości nowych możliwości. Zatem człowiek znajduje się w sytuacji podwójnej, żyje wprawdzie Tu i Teraz, może jednak kierować swoją egzystencję w kierunku świata wirtualnego, świata

---

<sup>1</sup> „Sprache ist nur in ihren Strukturen ererbt, d.h. die Fähigkeit sich mithilfe von Wörtern und grammatischen Systemen zu verständigen, ist angeboren, alles andere muß erlernt werden” (Dziedziczymy tylko struktury języka, tzn.: Zdolność porozumiewania się za pomocą słów i gramatycznych systemów jest nam wrodzona, wszystkiego innego musimy się uczyć) (Frischmuth 2006: 16).

<sup>2</sup> „Hier, wie überhaupt, muss die Didaktik ihre abwartende Haltung gegenüber den Bezugswissenschaften (Literaturwissenschaft, Lernpsychologie, Linguistik, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie usw.) aufgeben, in die Offensive gehen und den Bezugswissenschaften die Fragen stellen, die sich der Fachdidaktik, sprich: Literaturdidaktik stellen” (Kast 1984: 134).

marzeń. Człowiek posiada nie tylko teraźniejszość, lecz także przeszłość i przyszłość, bądź też dokładniej mówiąc, wiele możliwych przyszłości, które mogą być przedmiotem jego imaginacji. Literatura jest tą dziedziną, która stwarza możliwość korzystania z sytuacji ekscentrycznej, bądź to poprzez czytanie, bądź pisanie<sup>3</sup>.

Przekraczanie granic świata, które jest antropologicznym obowiązkiem w procesie nauczania, wymaga od nauczyciela stworzenia na lekcjach atmosfery autonomicznego sposobu myślenia. Hans-Jürgen Krumm porównuje autonomię uczenia się do przewrotu kopernikańskiego, który polega na przejściu od „pouczania” do „uczenia się”<sup>4</sup>. O ambitnych zmianach, jakie się w nauczaniu dokonują mówił Krumm w swoim wystąpieniu na zjeździe nauczycieli języka niemieckiego na Węgrzech w roku 2003.

W poszukiwaniu właściwego tekstu literackiego pod kątem przydatności dydaktycznej na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego zdecydowałem się na opowieść Georga Kaisera *Die Insel der tausendjährigen Menschen* (*Wyspa tysiącletnich ludzi*). Niniejszy tekst opracowywałem ze studentami germanistyki i kolegium języków obcych na pierwszym roku. Podkreślić należy, że na tym poziomie studenci mają opanowany podstawowy materiał językowy. Praca z tekstem była zatem okazją do generowania przestrzeni dla różnorodnej jego interpretacji. Z uwagi na brak miejsca, musimy zadowolnić się streszczeniem opowiadania:

*W biurze:* Pewnego poranka znudzony dziennikarz odwiedza biuro swojego szefa Warrena. Codzienne sprawozdania o katastrofach i szokujących wyda-

---

<sup>3</sup> „Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das Leben des Menschen, ohne die Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch. Exzentrizität ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld” (Jeśli życie zwierząt jest centryczne, to życie człowieka ekscentryczne, nie mogąc centryczności przelamać, wydostając się z niej jednocześnie. Ekscentryczność jest charakterystyczną dla człowieka formą frontального ustawienia się przeciw otoczeniu) (Plessner 2003: 364).

<sup>4</sup> Roland Fischer wskazuje także na „kopernikański przewrót” w dydaktyce w artykule *Die Autonomie ist tot – es lebe die Autonomie*. Sumiennym strażnikiem autonomicznego uczenia się jest według Fischera Hans-Jürgen Krumm, od którego właśnie ten termin zapożycza: „– und veranlaßte Hans-Jürgen Krumm gar zur Aussage, dass „mit dem Begriff der Autonomie (...) sozusagen die kopernikanische Wende vom Belehren zum Lernen” vollzogen worden sei (...) Gegen solche Lehr-/Lern-prinzipien kann eigentlich niemand etwas einwenden, somit wären mit oben erwähnter „kopernikanischer Wende” die Voraussetzungen für einen umfassenden Paradigmenwechsel gegeben” (- i skłoniło Hans-Jürgena Krumma nawet do wypowiedzi, że wraz z pojęciem autonomii (...) dokonał się, że się tak wyrażę, przewrót kopernikański, od pouczania do uczenia się (...) Przeciwno takim zasadom nauczania/uczenia się nie można nic zarzucić. Wspomniany powyżej „przewrót kopernikański” daje podstawy do istotnej zmiany charakteru nauczania) (Fischer 2005: 157).

rzeniach wydają mu się być nudne. Pragnie on pisać o rzeczach łagodnych, spokojnych, aczkolwiek interesujących. Warren wyraża zgodę i proponuje Flanaganowi dalekie podróże morskie, które w przeciwieństwie do ziemskich niepokojów kontrastują właśnie spokojem.

*Na morzu:* Spokojne chwile trwają bardzo krótko. Rozszalał się sztorm. Statek staje się przedmiotem igraszek fal oceanu, które go uszkadzają

*Flanagan udaje się na wyspę.* Flanagan, ciekawy świata, dostrzega wyspę i pragnie ją bliżej poznać. Wbrew woli kapitana opuszcza statek i udaje się w kierunku wyspy. Kapitan naprawia w międzyczasie statek i, uznając Flanaganą za zaginionego, wyrusza w dalszą podróż.

*Odkrycie cudownej tajemnicy:* Po trzydziestu latach ten sam kapitan udaje się w daleki rejs. Na horyzoncie dostrzega zbliżający się czarny punkt. I tym razem życie zaskakuje kapitana. Po chwili okazuje się, iż w łodzi znajduje się ten sam nieposłuszny Flanagan, który opuścił parowiec przed trzydziestu laty i zapragnął przygody. Tym razem życie sprawia niespodziankę. Flanagan zachował swoją młodość, ubranie zaś, nie wiadomo dlaczego, zachowało swą świeżość i pierwotny wygląd. Wszedł on w posiadanie niezwyklej tajemnicy.

*Morderstwo:* On tylko wiedział, że wyspa posiada nadzwyczajną moc, życie na niej nie przemija. Przebiegły Warren próbuje wykupić od Flaganana tajemnicę wyspy. Pragnie rozdysponować miejscami na wyspie, w ten sposób widzi on szansę szybkiego wzbogacenia się. W tym celu organizuje spotkanie, na którym morduje Flaganana.

*Spór o wyspę:* Warren zostaje aresztowany, tajemnica dostaje się w ręce Amerykańskiej Komisji Państwowej. Postanawia ona, co następuje. Warunkiem zamieszkania są pieniądze. Wniosek odrzucono. Postanowienie drugie: Właściwym kryterium będą zasługi jednostek dla społeczeństwa. Każdy kraj ma wystawić godnego kandydata do zamieszkania na wyspie. Rozgorzała walka. Rozszalały instynkty. Obudziła się nienawiść. Polala się krew. Komisja postanowiła: *Wysadzić wyspę w powietrze.*

Ta pospiesznie naszkicowana fabuła skłania do refleksji, na czym polega jej wartość dydaktyczna. Po lekturze opowiadania zostaje bardzo wiele wrażeń i myśli, które zachęcają studentów do wartościowania zachowań ludzkich. Analizując ich postęпки mogą z dystansem spojrzeć na swoją własną osobowość i budować własną tożsamość. Lothar Bredella twierdzi, że tekst literacki ma wartość w nauczaniu języka obcego, jeśli jest w stanie odwołać się do uczuć, postaw i systemu wartości osoby uczącej się. Staje się wówczas źródłem przyjemności i radości płynącej z lektury<sup>5</sup>. Jest to waru-

---

<sup>5</sup> „Indem der literarische Text die Tätigkeiten und Fähigkeiten des Lesers aktiviert und seine Gefühle, Einstellungen und Wertvorstellungen anspricht, bereitet er dem Leser auch Freude und Vergnügen. Er kann sich als tätiges Wesen erfahren und sich in seinen Reaktionen erkennen“ (Aktywizując czynności i umiejętności czytelnika oraz odwołując się do jego uczuć, postaw i wartości tekst literacki sprawia czytelnikowi radość i przyjemność. Może on doświadczać siebie jako istotę czynną i rozpoznać się w swoich reakcjach) (Bredella 1985: 362).

nek *sine qua non* zajmowania się tekstem literackim w ogóle. Powołując się na Louise M. Rosenblatt, wskazuje Bredella na dwa sposoby czytania tekstów literackich: *effortful reading* (czytanie odtwórcze) oraz *aesthetic reading* (czytanie estetyczne) (por. Bredella 1985: 362). Czytanie odtwórcze oznacza, że uczeń koncentruje się na informacjach, które tekst zawiera. Niewątpliwie chodzi tu o pozytywistyczny model poznania, którego cechą jest spojrzenie obiektywne na świat oraz dyskwalifikacja retorycznej swady myśli jednostki. Wielu nauczycieli ogranicza się do odpytania treści, bardzo precyzyjnego wydobywania z tekstu tego, co „obiektywnie” się wydarzyło. Model pozytywny, jak uzasadnia Theodor Litt, wziął się z tzw. „zdrowego rozumu ludzkiego” (1933: 203). Ma on podkreślić, że przyswojone fakty przyjmujemy jako same przez się zrozumiałe. Tymczasem doświadczenia czytelnika są ignorowane. Albowiem subiektywne odczucia i wyobrażenia dodają pierwiastek indywidualny i przez to zniekształcają przedmiot poznania (Andy Warhol, John Cage). Czytanie estetyczne ukierunkowane jest na reakcje ucznia z tekstem związane<sup>6</sup>. Aby tekst literacki spełnił swoje zadanie w nauczaniu języków obcych, nauczyciel musi zaakceptować reakcje i doświadczenia studenta, to, co w nim jest indywidualne, osobiste. Konieczność ta wynika nie tylko z istoty języka literackiego, lecz samej natury języka, w której Nietzsche dostrzega pierwiastek artystyczny. Nietzsche wystrzega się języka, który jest nieprzezroczysty, ocieka przeciętnością, wyraża letnią duszę mówiącego i jest nieszczęsnym wyrazem bezradności wobec świata, czyli nie jest w stanie udźwignąć prawdy<sup>7</sup>. Podobnie pisze Samuel Beckett w liście do przyja-

Nauczanie języka obcego nieuchronnie wymaga, ale i wciąż wymagać będzie, zdaniem jednego z bohaterów powieściowych Roberta Menasse, stałej troski o treści, które rozbudzą ciekawość uczących się: „es gibt in besagtem Kurs ausschließlic Studentinnen, und ich habe mir gedacht, wenn sie schon eine Fremdsprache ein-üben müssen, dann sollten sie das an Hand von Themen, die sie betreffen und vielleicht mehr interessieren als „der Schwarzwald“ oder so was” (Na wspomnianym kursie są wyłącznie studentki, i pomyślałem sobie, skoro już muszą ćwiczyć się w języku obcym, to z pewnością na podstawie tematów im bliskich i być może bardziej interesujących niż „Czarnolas” czy coś w tym rodzaju) (Menasse 1996: 246).

<sup>6</sup> Adam Zagajewski wskazuje na entuzjazm wynikający z faktu obcowania z literaturą: „Radość, że istnieje coś wyższego. Jest to moment absolutnego braterstwa”. Lektura może być jednak dopiero wówczas entuzjastyczna, jeśli odwołuje się do prywatnych doświadczeń, w naszym przypadku, doświadczeń studenta. Jeśli tekst literacki spełnia ten warunek może wywołać impuls „entuzjastycznej interpretacji” (Zagajewski 2007: 10).

<sup>7</sup> „Die Sprache ist eine Kraft, die es vermag, an jedem Dinge das herauszufinden und geltend zu machen, was wirkt und Eindruck macht.” (Język jest siłą, która jest w stanie z każdej rzeczy wydobyć to co ważne, co przemawia i robi wrażenie) Nietzsche kontynuuje dalej: „Die Sprache will nicht belehren, sondern eine subjektive Erregung und Annahme auf Andere übertragen” (Język nie chce pouczać, lecz przekazywać innym subiektywne wzruszenia i poglądy). Język powinien być zwierciadłem naszych odczuć o świecie: „Nicht die Dinge treten ins Bewusstsein, son-

ciela Axela Kauna; „A mój język coraz bardziej jawi mi się jako zasłona, którą trzeba porwać, aby dotrzeć do rzeczy znajdujących się za nią (albo do znajdującego się za nią Niczego)” (2006: 16). Kiedy zatem praca z tekstem literackim ma wartość dydaktyczną? Kiedy uczący się języka na mocy swojej wiedzy wcześniejszej, umysłowych operacji, zdolności do oceny, na mocy swoich uczuć i postaw bierze udział w konstytuowaniu sensu tekstu. Sam udział w tworzeniu tekstu jest źródłem przyjemności lektury.

Ażeby przejść do interpretacji utworu należy postawić kilka pytań, które przekonają nauczyciela, czy studenci właściwie zrozumieli tekst. a) Co jest celem wizyty Flanagana u szefa gazety Warrena? b) Czy prośba Flanagana została spełniona? c) Co wydarzyło się na morzu? d) Na czym polegała niezwykłość spotkania Flanagana po trzydziestu latach? e) W czym tkwi tajemnica cudownej mocy wyspy? f) W jaki sposób „rozwiązano” (?) problem zaludniania wyspy?

Bardziej fascynujące niż tropienie materiału faktograficznego, niekiedy gubiące się w dżungli szczegółów, stają się domysły psychologiczne oraz stawianie ostrożnych, aczkolwiek ryzykownych hipotez, nie odchodzących od materialnego bogactwa faktów. Właśnie dlatego wstępne pytania dotyczące treści domagają się rozwinięcia. Sensowne zatem są dalsze pytania, które są niemal genetyczną potrzebą każdego umysłu: a) Jak oceniamy czyn Flanagana? (ciekawość świata?/potrzeba przygód?) b) Czy brak posłuszeństwa wobec woli kapitana należy potępić jako czyn niemoralny? c) Jak należy ocenić czyn Warrena, który zamordował Flanagana. Jakie siły wewnętrzne sterowały jego działaniem? d) Jakie kryteria uważasz za słuszne, które powinny rozwiązać problem? Pieniądze? Godność? e) Jakie rozwiązania proponujesz? f) Czy uważasz za słuszne zniszczenie wyspy?

Mamy więc do czynienia z dwojaką grupą pytań, które przypominają oryginalną diagnozę Ericha Fromma (2007) o dwóch sposobach egzystencji: „mieć” albo „być”. Jeżeli domeną jest „mieć” – jak sądzi Erich Fromm – wylania się na plan pierwszy nieustająca chęć posiadania. Chciałbym wejść w posiadanie wszystkiego i każdego. Chciałbym (skoro mowa o nauczaniu) także *mieć* książkę w głowie, informacje, słownictwo, tabele gramatyczne. Jeżeli zaś współtworzymy nasze życie w głębszym znaczeniu – nieustającej kontemplacji, kulminującej w stawianiu pytań na temat piękna i brzydoty, dobra i zła, realizujemy model „być”. Medytacja zatem na zajęciach powinna być zajęciem niezbędnym, aby człowiek nie doznał uszczerbku w duchowym i intelektualnym rozwoju. Na czym polega dominacja „być”? „Jestem”, tzn. „przeobrażam się”! Fromm wyraził tę myśl następująco: „Zmiana i rozwój są inherentnymi jakościami procesu życia” (2007: 68). Proces życia polega na przyroście, na zmianie. Współczesna epoka, tak się wydaje, oddaje

---

dern die Art, wie wir zu ihnen stehen” (Nie rzeczy przenikają do świadomości, lecz rodzaj naszej relacji do nich) (Nietzsche 1995: 425-426).

hold posiadaniu. „Mieć” i „być” odnosi się również do uczniów/studentów. Niektórzy z nich skrzętnie wypełniają bruliony informacjami, następnie wkuwają na pamięć i składają egzamin na piątkę. Jednakże wyuczony materiał powinien być elementem składowym myślenia ucznia. Sama treść nie poszerza naszego myślenia. Materiał i uczeń stoją sobie naprzeciw jako obce i niezależne wielkości. BYĆ nie znaczy tylko zdobywać informacje. BYĆ – to żywy proces, to znaczy, czuć się dotkniętym, dokonała się we mnie przemiana, uświadomiłem sobie coś nowego, nowe idee, nowe perspektywy patrzenia na świat. „Aha – przeżycie” wstrząsnęło moim wnętrzem.

Najbardziej kłopotliwe w interpretacyjnej obróbce opowiadania było pytanie, czy wysadzenie w powietrze wyspy o cudownych właściwościach było konieczne. Bodaj wszyscy studenci, z którymi opowiadanie Kaisera interpretowałem, wyrazili tę samą myśl i jedyne słuszne rozwiązanie widzieli w zniszczeniu wyspy. Owa zgodność opinii wydaje się być zaskakująca w tym sensie, że była ona dużym uproszczeniem, schematyczna, mało elastyczna wobec istniejącego problemu. Zarzucić można nieporadność wobec trudnej rzeczywistości, a dodać trzeba, że przedmiotem sporu stała się weryfikacja podstawowej wartości – w tym wypadku: relacji współczesnego człowieka do przyrody; to nade wszystko postawa odwracania się od niej, zamiast coś dla niej uczynić.

Czyżby więc studenci niechętno wyrażali pogląd na miarę zapyziałej głębokiej prowincji, z dala od spraw współczesnej cywilizacji? Jednym z dominujących nurtów najnowszej refleksji jest przecież ochrona przyrody za wszelką cenę. Tymczasem studenci już na starcie dyskusji wypowiadają współbrzmiającym lekkim tonem przekonanie, które musi budzić niepokój w trosce o przyszłość naszego środowiska. Jak bardzo problematyka ekologiczna stała się istotnym elementem pragnień współczesnego człowieka świadczyć może książka Hansa Jonasa, *Das Prinzip Verantwortung (Zasada odpowiedzialności)*. Z każdego prawie słowa książki wylania się niepokój autora o naszą bezpieczną, niezagrożoną przyszłość, która zadomowi się tylko wówczas, gdy będziemy żyć w harmonii z otaczającą nas przyrodą. Swój niepokój o przyszłość relacji człowieka z przyrodą wyraził Jonas w swoim współczesnym Imperatywie Kategorycznym – i to właśnie jest miernikiem naszej odpowiedzialności, lub braku odpowiedzialności, który łączyć powinien wszystkich ludzi jako zwarta, jednolita ideologia: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens” („Postępuj tak, aby skutki twoich działań dla przyszłych możliwości życia nie były zgubne”) (1984: 36). Zaledwie jedna lub dwie osoby w grupie kierowały się względami troski o przyszłość naszej planety i samotnym głosem przywoływali wszystkich do etycznego rozsądku. Odrzucając bezmyślny – albowiem samobójczy – scenariusz wydarzeń próbowały uchronić wyspę, zachowując ją dla przyszłych pokoleń. Motorem dyskusji była zatem symulacja możliwości rozwiązań, wynikająca z przekonania o konieczności dziejowej wypełniania marzeń miłujących przyrodę.

Zanik poczucia odpowiedzialności za nasze środowisko prowadzi nieuchronnie człowieka ku samozagładzie.

Co można zrobić jeszcze z tekstem literackim, w naszym przypadku, z tekstem George Kaisera, w imię orędowania za przenikliwą autonomią, by przyznać jej wreszcie to królewskie trofeum?

- studenci mogą wyrażać przypuszczenia, nadzieje, oczekiwania na tle występujących w tekście sytuacji<sup>8</sup>;
- studenci mogą napisać fabułę do końca, np. przeczytano tekst do połowy, uczniowie w grupach mogą rozwiązywać dalej fabułę wg własnego uznania, dyskutować, która wersja i dlaczego jest najbardziej porywająca, przekonywująca);
- można wypełniać luki w tekście, językowe, bądź związane z treścią<sup>9</sup>;
- przedstawiać alternatywne rozwiązania, wobec występujących w tekście wydarzeń, np. „Co można uczynić w miejsce zniszczenia wyspy?”;
- dopasowywać obrazki do fragmentów tekstu<sup>10</sup>;

---

<sup>8</sup> Niewątpliwie uzewnętrznianie sensu tekstu – by użyć tu wyrażenia Heideggerowskiego – „odślania” („erfüllen”) stany psychiczne osób mówiących oraz ich wywody na temat „przedstawień, „wrażeń” i „uczuć”. Roman Ingarden w swojej książce *O dziele literackim* wskazuje na konieczność „operacji świadomościowych” w akcie interpretacyjnym, jeśli chcemy w naszych sądach pretendować do prawdziwości. Wyrażenie pełni własnych uczuć osądza Ingarden jako cenny środek, dzięki któremu tekst literacki zaznacza się w polu widzenia czytelnika (Ingarden 1988: 235).

<sup>9</sup> Aktualizacja tekstu polega na interakcji tekstu i czytelnika. Znaczenie tekstu literackiego powstaje dopiero w procesie czytania, w akcie emocjonalnego przeżywania, następnie w fazie racjonalnej polemiki. Rzeczywisty status tekstu literackiego polega na tym, że zawiera luki semantyczne, lub – jak wyraża to Wolfgang Iser – „określony stopień niedookreślenia. Niedookreślenie to jest „normalizowane” przez czytelnika w akcie lektury”. Świat tekstu literackiego według Isera prowokuje czytelnika, albowiem dopuszcza możliwość istnienia bytów mu nieznanym, możliwość nowych form istnienia. Poszerza jego horyzonty myślowe poprzez wytwarzanie napięcia wynikającego „z konfrontacji doświadczenia własnego z potencjalnym” (Iser 1986: 208).

<sup>10</sup> Nikt jeszcze nie poddawał w wątpliwość zasady poznania, jak ją określili Immanuel Kant: „Pojęcia intelektualne muszą jako takie dać się zawsze zademonstrować (...), a to znaczy, że odpowiadający im przedmiot musi zawsze móc być dany w naoczności (czystej albo empirycznej); jedynie bowiem w ten sposób mogą one stać się poznaniem” (1986: 285). Pojęcie i obraz muszą się zatem według Kanta nawzajem uzupełniać. Pojęcie bez obrazu jest puste, obraz bez idei chaosem. Pogląd ten podzielają Heine Blumensath i Gerhard Voigt, twierdząc, że obrazy są drogowskazem dla refleksji, która zawsze dopuszcza wszelkie impulsy zmysłowe, o ile pełnią funkcję wyjaśniającą wobec poznawanego przedmiotu: „Das Bild ist unmittelbar, konkret und anschaulich (...) Durch ihre direkte Bindung an die Erscheinungswelt sprechen sie [die Bilder] die Sinne unmittelbar an und provozieren ein spontanes Reagieren. Das Bild beschäftigt zuerst vor allem die Empfindungen, vermag dann aber auch durch die Rücknahme in die Reflexion Denkprozesse einzu-

- napisać samemu wiersz, np. opiewający radość życia na dotąd nieznaną wyspę, lub wyrażający potęgę rozszalałego oceanu;
- wykorzystać tekst jako podstawę do napisania własnego scenariusza (w ten sposób nie tylko rozszerzamy metody pracy w nauczaniu języków obcych, lecz także przechodzimy od rozumienia do pisania tekstów literackich);
- można pisać fikcyjny dziennik (kapitan/Flanagan).

Reasumując stwierdzić należy: wektorem wszelkiego procesu nauczania powinno być wspieranie autonomicznych form, albo im wspierają one indywidualne potrzeby uczących się, kształtując samodzielność myślenia, ucząc odpowiedzialności za myślowe i retoryczne deklaracje składane w żywiole dyskusji i polemiki. Brak autonomicznego uczenia się sprawia, że zajęcia stają się otchłanną nudą, aktywność uczących się zasypia, by wreszcie, jak było w przypadku Tomasza Manna, Einsteina, Edisona i wielu innych, uznać szkołę za absurdalną, bądź ją znienawidzić. Stosowanie kreatywnych technik inspiruje aktywność studenta, która jest przeciw antropologiczną istotą natury ludzkiej<sup>11</sup>. Celem autonomicznej nauki nie jest imitacja recept i transfer sytuacji standartowych, które klóćą się z indywidualnymi potrzebami studenta. Byłoby to sprzeczne z przekonaniem antropologa rosyjskiego Michaiła Bachtina, że najważniejszym elementem procesu poznawczego jest zdolność do „wczuwania się” w daną sytuację (wpływ hermeneutyki Wilhelma Diltheya) oraz umiejętność „wsluchiwanie” się w naturę ludzką, której uwięzieniem jest nieświadome/podświadome życie wewnętrzne, inaczej mówiąc: pierwiastek irracjonalny<sup>12</sup>. Powstaje zatem pytanie: Kiedy nauka języka obcego w oparciu o tekst literacki spełnia wymogi autonomii? Dla Jürgena Schutte odpowiedź jest jasna: Kiedy zajęcia są inscenizacją własnego doświadczenia uczących się. Kiedy są „samodefiniowaniem się osoby interpretującej” („Selbstdefinition des Interpretierenden”) (1993: 11). Interpretacja jest zatem właściwa tylko wówczas, kiedy nie wynika z samego tek-

---

leiten (...)” (Obrazek jest bezpośredni, konkretny i plastyczny (...)) Poprzez bezpośredni związek ze światem zjawisk oddziałują one [obrazki] bezpośrednio na zmysły i prowokują spontaniczną reakcję. Obrazek absorbuje najpierw przede wszystkim odczucia, jest jednak także w stanie poprzez włączenie go do refleksji zainicjować procesy myślowe) (Blumensath i Voigt 1988: 13).

<sup>11</sup> Por. przypis 3.

<sup>12</sup> O istocie poznania tak pisze Bachtin: „Das Kriterium ist hier nicht die *Genauigkeit* der Erkenntnis, sondern die *Tiefe* des Eindringens. Die Erkenntnis ist hier auf Individuelles gerichtet. Dies ist der Bereich der Entdeckungen, der Offenbarungen, des Erkennens, der Mitteilungen. Wichtig sind hier sowohl Geheimnis als auch Lüge (nicht aber der Fehler)” (Kryterium nie jest tutaj *dokładność* poznania, lecz *głębokość* przenikania. Poznanie skierowane jest tutaj na indywidualność. To jest obszar odkryć, objawień, poznania, informacji. Ważne są tutaj zarówno tajemnica jak i kłamstwo (jednakże nie błęd) (Bachtin 1979: 350).

stu, lecz otrzymuje znaczenie w akcie lektury i jej omawiania. Kiedy bohaterem jest student.

## Bibliografia

- Bachtin, M. M. 1979. *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beckett, S. 2006. „List do Axela Kauna”. *Kwartalnik Artystyczny* 3-4 (51-52). 16-18.
- Blumensath, H. i Voigt, G. 1988. „Bilder. Eine methodische Hilfe im Literaturunterricht”. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 15. 12-19.
- Bredella, L. 1985. „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gründe und Methoden”. w: Heid, M. (red.). 1995. 352-394.
- Fischer, R. 2005. „Die Autonomie ist tot – es lebe die Autonomie. Plädoyer für einen (kleinen?) Paradigmenwechsel”, w: Krumm, H-J i Portmann-Tselikas, P. R. (red.). 2006a. 155-165.
- Frischmuth, B. 2006. „Literatur als Zumutung”, w: Krumm, H-J. i Portmann-Tselikas P. R. (red.). 2006b. 15-23.
- Fromm, E. (2007). *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Heid, M. (red.). 1984. *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. New York: Goethe Haouse.
- Hüholdt, J. 1990. *Wunderland des Lernens*. Bochum: Verlag für Didaktik.
- Ingarden, R. 1988. *O dziele literackim*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Iser, W. 1986. „Apelacyjna struktura tekstów. Niedookreślenie jako warunek oddziaływania prozy literackiej”. (przełożył: Włodzimierz Bialik), w: Orłowski H. (red.). 1986. 204-224.
- Jonas, H. 1984. *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. 1986. *Krytyka władzy sądzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kast, B. 1985. „Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht”, w: Heid, M. (red.). 1985. 132-155.
- Krumm, H-J. i Portmann-Tselikas, P.R. (red.). 2006a. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag.
- Krumm, H-J. i Portmann-Tselikas, P.R. (red.). 2006b. *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag
- Litt, T. 1933. *Einleitung in die Philosophie*. Leipzig: Teubner.
- Menasse, R. 1996. *Sinnliche Gewissheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Nietzsche, F. 1995. *Darstellung der antiken Rhetorik*. w: Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe. Vierter Band. Berlin 1995. 413-502.
- Orłowski, H. (red.). 1986. *Współczesna myśl literaturoznawcza w republice federalnej Niemiec. Antologia*. Warszawa: Czytelnik.
- Plessner, H. 2003. *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Gesammelte Schriften IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schutte, J. 1993. *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart.

Zagajewski, A. 2007. *Poeta rozmawia z filozofem*. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.

# Część V

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE  
A ROZWIJANIE AUTONOMII



*Joanna Górecka*

*Institut Filologii Romańskiej  
UAM Poznań*

---

## DEFINIOWANIE WARTOŚCI PŁYNAJĄCYCH Z WYKORZYSTANIA INTERNETOWYCH DOKUMENTÓW MEDIALNYCH W SAMODZIELNEJ PRACY UCZNIÓW NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM

### STRESZCZENIE

Nous observons aujourd'hui un changement considérable dans la manière de définir la valeur des documents médiatiques et dans la forme et la nature des activités qu'on propose aux apprenants. Les objectifs qu'on se fixe aujourd'hui dépassent ceux qui, traditionnellement, ont privilégié le développement de la compétence linguistique et grammaticale. Les documents médiatiques sont donc considérés comme une source de connaissances interculturelles, on vise également une sensibilisation discursive et on insiste sur la formation de l'attitude critique. L'article se compose de deux parties ; tout d'abord, je tenterai de décrire la spécificité des objectifs qu'on peut poser lors du travail avec les documents médiatiques au niveau avancé. Ensuite, je présenterai les principaux avantages qui découlent de l'exploitation des sources électroniques dans ce contexte d'enseignement/apprentissage qui repose, en grande partie, sur le travail autonome des apprenants.

### 1. Wprowadzenie

W dydaktyce języków obcych od lat podkreśla się korzyści płynące z wykorzystania dokumentów autentycznych w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Aktualnie formułowane zalecenia oraz proponowane w literaturze przedmiotu typy zadań, tworzonych w oparciu o elektroniczne dokumenty medialne, wyraźnie pozwalają dostrzec zmiany w celach dydaktycznych,

jakie stawiają sobie dydaktycy i nauczyciele. Dzisiejsze zadania częściej proponują uwrażliwienie na specyfikę gatunkową oraz zachęcają uczniów do tworzenia narzędzi do krytycznej oceny wartości poznawczej i uczeniowej danego dokumentu. Zmierzają także do rozwijania strategii pozwalających na jak najpełniejsze korzystanie z danych źródeł i jednocześnie uwzględniających specyfikę i ograniczenia typowe dla danej sytuacji komunikacyjnej.

Proponowana w artykule analiza podporządkowana będzie dwóm pytaniom badawczym:

- Na czym polega specyfika celów dydaktycznych proponowanych w odniesieniu do zadań wykorzystujących dokumenty autentyczne na poziomie zaawansowanym?
- Jakie korzyści płyną z wykorzystania Internetu jako medium w pracy nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej uczniów na poziomie zaawansowanym?

## 2. Wykorzystanie dokumentów medialnych w dydaktyce języków obcych

Jednych z bardziej powszechnych argumentów przemawiających za wprowadzeniem dokumentów medialnych do klasy j. obcego jest ten oparty na tezie, iż media przedstawiają *funkcjonowanie języka* w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Podobnie, dokument medialny, zwłaszcza telewizyjny, pozwala niejednokrotnie na *pełniejsze zrozumienie* informacji, i to bez konieczności ich werbalnego wyjaśnienia i komentowania. Dokument realizuje wówczas tzw. funkcję ilustrującą. Ponadto, jak podkreśla Compte (1993), wykorzystanie fragmentów nagrań video umożliwia skierowanie uwagi uczących się na *cechy języka* oraz *sytuacji komunikacyjnej*, których pełne omówienie oraz zrozumienie nie jest możliwe w kontekście szkolnym (np. zachowania niewerbalne lub parawerbalne, które pojawiają się w sytuacjach komunikacyjnych, wykraczających poza repertuar działań podejmowanych w klasie).

Powyższe argumenty definiują dokumenty medialne jako rodzaj materiału uczeniowego. W oparciu o odpowiednio przygotowany scenariusz dydaktyczny uczący się może, wykorzystując tego typu materiały, rozwijać swoją *kompetencję komunikacyjną*. Jednocześnie, proponowane w literaturze przedmiotu scenariusze zadań pozwalają stwierdzić, że większość autorów, oprócz celów językowych kładzie nacisk także na rozwijanie *umiejętności poznawczych*. Jest to widoczne w tych zadaniach, w których proponuje się dość analityczne podejście do dokumentu medialnego, zachęcając uczących się m.in. do jego interpretacji i do interkulturowych porównań sytuacji komunikacyjnej. W praktycznych opracowaniach dla nauczycieli (np. francuskojęzyczny portal [www.edufle.net](http://www.edufle.net)), znaleźć można wiele argumentów wskazujących na wartość dokumentów medialnych w pracy nad kształtowaniem u uczących się *postawy krytycznej* oraz nad rozwijaniem *strategii uczenia się*. Za-

uważa się więc, że praca na tego typu materiałach pozwala rozwinąć umiejętność obserwacji, wartościowania (porównywania) i oceniania tego, co się widzi i słyszy. Sprzyja także rozwijaniu wyobraźni oraz umiejętności antycypowania i myślenia hipotetycznego. Ponadto, podkreśla się (Orchowska 2007), że obcojęzyczne media, zwłaszcza dla uczących się na poziomach bardziej zaawansowanych, są doskonałym materiałem do rozwijania *kompetencji interkulturowej*. Badacze zauważają, że media są źródłem informacji i pozwalają na pełniejsze uczestniczenie w życiu społecznym i kulturalnym danego obszaru językowego. Media mogą także przyczynić się do rozwoju postawy krytycznej, ponieważ odnoszą się do aktualnych tematów i problematyzują dane zagadnienia z różnych perspektyw, proponując często ujęcia odmienne od tych, które są preferowane w ojczystej kulturze ucznia.

Podsumowując, można więc zauważyć, że powszechnie uważa się, że dokumenty medialne pozwalają rozwijać *indywidualną kompetencję komunikacyjną* uczących się (rozumienie ze słuchu oraz sprawności mowne). Jednakże, by cel ten został zrealizowany, dokument medialny musi być jednocześnie uważany za narzędzie służące rozwijaniu sprawności intelektualnych wyższego rzędu, dzięki którym możliwa jest analiza treści. Praca z dokumentem medialnym powinna akcentować fakt, że również jego forma dostarcza określonych informacji wpływających na sposób rozumienia treści, co oznacza, że jego zrozumienie zakłada refleksję nad intencjami komunikacyjnymi jego autora oraz konieczność uchwycenia specyfiki publiczności, do której, według autora, program jest adresowany.

### 3. Stopień znajomości języka obcego a proponowane cele dydaktyczne

Poniżej proponowane zestawienie ukazuje różnice w celach zadań towarzyszących dokumentom medialnym oraz postulowany rozwój umiejętności komunikacyjnych i medialnych u osób uczących się na różnych poziomach zaawansowania. Zestawienie stanowi próbę syntetycznego ujęcia zaleceń dydaktycznych sformułowanych przez autorów *przewodnika* dla nauczycieli języka francuskiego korzystających z zasobów *frankofonńskiej telewizji TV5* i dostępnego na internetowej witrynie telewizji<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>[http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2\\_1.pdf](http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2_1.pdf) oraz [http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2\\_2.pdf](http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2_2.pdf).

Poziom początkujący	Uczący się <i>analizuje kontekst sytuacyjny</i> oraz <i>wybrane zwroty</i> używane w danej sytuacji komunikacyjnej. Dokument pełni rolę ilustrującą oraz inspirującą (Compte 1993). Zadania nie są zawsze podporządkowane celom komunikacyjnym, a w scenariuszu lekcji mogą dominować, pomimo korzystania z dokumentów medialnych, cele zorientowane na rozwijanie <i>kompetencji językowej</i> .
Poziom średnio-zaawansowany	Uczący się <i>rozumie</i> przedstawiane treści i przyjmuje <i>postawę aktywną</i> wobec dokumentu. Jest zachęcany do ocenienia tego, co widzi oraz do interpretacji i antycypowania. Zarówno treść, jak i forma dokumentów medialnych są w centrum refleksji dydaktycznej. Dokument jest analizowany w odniesieniu do swoich <i>cech gatunkowych</i> ; każde doświadczenie z mediami uważane jest za sytuację uczeniową, a uczący się ma rozwijać <i>strategie</i> pozwalające mu na coraz pełniejsze rozumienie dokumentów medialnych w warunkach samodzielnej pracy.
Poziom zaawansowany	Uczący się dokładnie <i>rozumie</i> przedstawiane treści i <i>potrafi je odtworzyć</i> , parafrazując i streszczając w j. obcym. Potrafi <i>samodzielnie osądzić</i> dokument w konkretnych <i>realiach</i> oraz dokonać <i>porównań międzykulturowych</i> (forma programu, zawarte treści, zachowania uczestników). Cele dydaktyczne podkreślają <i>indywidualizację odbioru</i> ; uczący się ocenia dokument pod kątem jego przydatności, a wartość dokumentu może być różnie definiowana przez uczestników sytuacji uczeniowej.
Poziom akademicki	Uczący się wykorzystuje media jako <i>źródło wiedzy</i> oraz <i>źródło informacji interkulturowych</i> . Cechuje go bardzo <i>aktywna i twórcza</i> postawa; media umożliwiają systematyzowanie i pogłębianie wiedzy, to także punkt wyjścia do dalszych refleksji. Media dostarczają modeli dyskursywnych i pozwalają rozwijać <i>sprawności komunikacyjne</i> (np. przedstawianie trudnego tematu, zarządzanie przykładami, itp.) oraz <i>działania intelektualne</i> (np. myślenie krytyczne; ocena wiarygodności źródeł, kompletności informacji itp.) typowe dla <i>dyskursu akademickiego</i> .

Tabela 1: Typy zadań proponowanych w oparciu o dokumenty telewizyjne oraz umiejętności rozwijane na różnych poziomach znajomości j. obcego wg przewodnika frankofońskiej telewizji TV5.

Proponowana synteza pozwala stwierdzić, że cytowany przewodnik wskazuje na różnice w celach dydaktycznych wynikające z różnic w umiejętnościach uczących się, nie zawiera jednak informacji, w jaki sposób możliwe jest rozwijanie kompetencji medialnej u uczniów, tj. przechodzenie z poziomu na poziom. Związane jest to jednak ze specyficzną naturą tej publikacji, adresowanej do szerokiej i różnorodnej rzeszy nauczycieli i uczących się. Należy więc traktować ten przewodnik jako pewnego rodzaju uwrażliwienie na specyfikę pracy z dokumentem medialnym i jako inspirację do rozwijania samodzielnej refleksji u nauczających.

### 3. Wykorzystanie dokumentów medialnych w nauczaniu/uczeniu się języka obcego na poziomie zaawansowanym

W literaturze przedmiotu niewiele jest badań opisujących, w jaki sposób uczący się, zwłaszcza na poziomie zaawansowanym, rozwijają swoją kompetencję medialną. Niemniej jednak, istnieją badania, których tezy oraz wnioski mogą być bardzo pomocne dla nauczycieli języków obcych, między innymi ponieważ pozwalają na rozwijanie u uczących się pewnych progowych umiejętności, takich jak budowanie rozumienia kontekstu kulturowego właściwego dla danego programu, interpretowania informacji, identyfikowania przyczyn załamań komunikacyjnych itp.

Rozważania zawarte w dalszych sekcjach artykułu sformułowane są z perspektywy dydaktyki akademickiej, w odniesieniu do uczących się o dobrej lub bardzo dobrej znajomości języka obcego. Poniżej przedstawię bardziej pogłębioną, ponieważ odnoszącą się do konkretnej sytuacji uczeniowej, propozycję wykorzystania mediów w pracy z przyszłymi nauczycielami języka obcego proponowaną przez Ferrão Tavares (2000). Pokróćce przedstawię także główne cele tzw. *edukacji medialnej*, argumentując, że wykorzystanie osi obserwacji, proponowanych przez programy uwrażliwiania na media może ułatwić pracę nauczyciela j. obcych z uczniami na poziomie zaawansowanym, ponieważ dostarcza narzędzi do pełniejszej analizy programów i audycji.

#### 3.1. Wykorzystanie mediów na zajęciach przygotowujących do zawodu nauczyciela – nabywanie dyskursu zawodowego

Według Ferrão Tavares (2000), telewizja może pomóc nauczycielowi w doskonaleniu jego kompetencji zawodowych, ponieważ niektóre praktyki komunikacyjne dziennikarzy odpowiadają działaniom, które nauczyciel podejmuje w klasie. I tak, zarówno dziennikarz i nauczyciel produkują *dyskurs wyjaśniający* oraz *argumentacyjny*, realizując podobne zadania dyskursywne, tj. zarządzanie informacją i kontrolowanie jakości współtworzonej informacji. Telewizja może więc sprzyjać uwrażliwianiu nauczycieli na istnienie *modeli dyskursywnych* oraz nabywaniu/doskonaleniu konkretnych *strategii komunikacyjnych*; jak podkreśla Ferrão Tavares, dziennikarze dysponują na ogół skutecznymi strategiami zorientowanymi na zainteresowanie widza oraz na nakierowanie jego uwagi na określone fakty i informacje. Ponadto, sama forma dyskursu telewizyjnego zmierza, już w założeniu, do jak największej atrakcyjności. Dziennikarz koncentruje się na tym, co ciekawe, intrygujące, używa przykładów, ilustruje wypowiedź za pomocą anegdot, stosuje liczne strategie dyskursywne w celu przyciągnięcia uwagi widza, np. poprzez budowanie napięcia. I wreszcie, telewizja oferuje szeroki repertuar strategii dyskursywnych i interakcyjnych, opartych często na *wielokanałowym przekazie informacji*; zajęcia z wykorzystaniem dokumentów medialnych mogą więc

zachęcić nauczyciela do wykorzystywania rozmaitych nośników oraz form komunikacji podczas lekcji. Rozwijając tę myśl, C. Ferrão Tavares argumentuje, że telewizja pozwala dostrzec nie tylko różnorodne sposoby przedstawiania informacji, lecz także różnorodne sposoby zarządzania przestrzenią i czasem oraz tworzenia sytuacji komunikacyjnej (negocjowania ról i relacji).

Podsumowując, można powiedzieć, że telewizja rozwija strategie kluczowe w pracy nauczyciela takie jak: sposoby przedstawiania trudnego, złożonego tematu, zarządzanie komunikacją w grupie, stonowane formułowanie oceny, używanie strategii grzecznościowych, itp.

### 3.2. Edukacja medialna a nauczanie/uczenie się języka obcego

Analizując zadania proponowane w klasie językowej w oparciu o dokumenty medialne, nie sposób nie zauważyć, że wymagania, jakie stawiane są uczącym się zakładają pewne *obycie medialne*, tj. znajomość gatunków medialnych oraz wiedzę na temat mechanizmów tworzenia programów telewizyjnych w gospodarce wolnorynkowej. Zagadnienia tego typu wchodzi w skład tzw. edukacji medialnej, tworzącej w wielu krajach osobny przedmiot w kształceniu instytucjonalnym, bądź też blok zajęć. W Polsce zagadnienia te ujęte są w tzw. ścieżce edukacyjnej. Buckingham (2003) podaje 4 zakresy, których może dotyczyć edukacja medialna. Są to: tworzenie dokumentów medialnych, język dokumentów medialnych, świat reprezentacji konstruowanych przez media oraz odbiorcy dokumentów medialnych. Sądzę, że elementy edukacji medialnej są niezbędne w klasie języka obcego. Przede wszystkim, edukacja medialna dostarcza pojęć oraz rozwija konkretne umiejętności, dzięki którym można dokonać *analizy struktury dokumentu medialnego*. Możliwe jest wówczas, na przykład, określenie, w jakim stopniu zasady i strategie, widoczne w sposobie organizowania programu/audycji oraz w sposobie przedstawiania poszczególnych wypowiedzi wpływają na postrzeganie treści i zapamiętywanie informacji. Ponadto, edukacja medialna, przy założeniu, że media są wytworem danej społeczności oraz że odzwierciedlają jej zasady, normy i potrzeby, przyczynia się do rozwijania *kompetencji interkulturowej*. I wreszcie, dzięki edukacji medialnej, możliwa jest nieco bardziej usystematyzowana praca nad doskonaleniem *indywidualnej kompetencji komunikacyjnej* – uczący się otrzymuje na przykład narzędzia ułatwiające praktykowanie określonych gatunków, ściśle powiązanych ze światem mediów, takich jak krytyka filmowa.

### 4. Specyfika pracy z dokumentami medialnymi na poziomie zaawansowanym w kontekście studiów filologicznych

Powyższe sekcje zmierzały do przedstawienia dość ogólnych wartości, płynących z wykorzystania mediów w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, a także do zaproponowania wstępnego modelu kompetencji medialnej osób

uczących się języka obcego i określenia celów uczeniowych, dominujących na określonych etapach znajomości danego języka. W dalszej części artykułu moje rozważania zostaną ograniczone do kontekstu studiów filologicznych i uporządkowane w odniesieniu do wspomnianych we wstępie pytań badawczych. Moim celem będzie więc uchwycenie specyfiki sytuacji uczeniowej na poziomie zaawansowanym oraz przedstawienie zalet mediów elektronicznych, których użycie, moim zdaniem, tworzy lepsze warunki do uczenia się w warunkach półautonomii oraz ułatwia kontakt z kulturą krajów danego obszaru językowego.

Uczenie się na studiach filologicznych odbywa się w dużej mierze poza kontekstem instytucjonalnym, a uczeń sam dobiera swoje materiały uczeniowe; decydując się na obejrzenie programu telewizyjnego lub wysłuchanie audycji radiowej, uczeń kieruje się swoim doświadczeniem oraz indywidualnymi celami uczeniowymi. Uczący się na tym poziomie powinni więc rozumieć, że media mogą być cennym źródłem wiedzy, ale tylko wtedy, jeśli potrafi się ocenić kompetencje, rzetelność dziennikarzy oraz trafnie określić ich intencje, odnosząc się do wcześniejszych doświadczeń. Uważa się, że studenci powinni być zachęceni o regularnego korzystania z mediów, ponieważ pozwoli im to stawać się świadomymi i kompetentnymi uczestnikami szeroko rozumianego życia społecznego danego kraju. Media umożliwiają bowiem nabywanie szerszego spojrzenia na dany problem, dostrzeganie problemu tam, gdzie w naszej kulturze się go nie stawia, dostrzeżenie innej perspektywy. Tymczasem, badania prowadzone na gruncie polskim pokazują, że studenci nie są przyzwyczajeni do regularnej pracy z dokumentami medialnymi. Podobnie, również i nauczyciele nie zawsze potrafią zaproponować spójny model kompetencji medialnej i zorganizować pracę dydaktyczną wokół jasno określonych, coraz bardziej szczegółowych (wyspecjalizowanych) celów dydaktycznych. Poniżej pokrótce omówię wybrane trudności, które utrudniają niejednokrotnie pracę z dokumentem medialnym rozumianym jednocześnie i jako źródło określonych informacji, i jako pewna konstrukcja osobista i społeczna.

#### 4.1. Wyzwania dla uczących się

Brak doświadczenia uczących się, mających często ograniczony kontakt z mediami obcojęzycznymi powoduje trudności w budowaniu spójnego i kompletnego systemu wyobrażeń i wiedzy dotyczącej rzeczywistości kraju języka obcego. Uczniowie są także nieprzyzwyczajeni do przyjmowania aktywnej i krytycznej postawy w sytuacji odbioru dokumentu medialnego, promowanej przez tzw. edukację medialną. Ponadto, u wielu uczących się, nawet na poziomie zaawansowanym, dominuje *perspektywa werbocentryczna* – koncentrują się oni wówczas głównie na przekazie językowym, nie uwzględniając w wystarczającym stopniu pragmatycznego nachełnienia interakcji oraz

zaniedbując analizę elementów szeroko rozumianego kontekstu w procesie konstruowania interpretacji. Studenci mają problemy z intelektualnym zaangażowaniem się i podjęciem dialogu z treściami dokumentu, a program jest traktowany przede wszystkim jako sprawdzian kompetencji językowych („ile zrozumiem?”) lub okazja do poznania nowych słówek i struktur gramatycznych.

#### 4.2. Wyzwania dla nauczającego

Proponując studentom zadania wykorzystujące dokumenty medialne, należy więc pamiętać o kilku poważnych trudnościach, którym zarówno nauczyciel, jak i jego uczniowie będą musieli stawić czoła. Przede wszystkim, należy być świadomym faktu, że rzeczywistość pokazywana w mediach jest niekiedy nieuporządkowana i może sprawiać wrażenie poszatkwanej w oczach studenta, który nie dysponuje odpowiednio pełną wiedzą nt. danego zagadnienia. Nawet po zapoznaniu się z dokumentem medialnym wiedza ucznia może zastać niekompletna. Po drugie, w przypadku nieregularnego prezentowania dokumentów medialnych, nauczyciel może odczuwać trudność w przekazaniu studentom spójnej wizji programu (na czym polega specyfika jego formy oraz jakie są główne cele dziennikarza prowadzącego). I wreszcie, wykorzystanie mediów pociąga za sobą *pracochnone* działania na etapie przygotowania scenariusza zadań (jest to, na ogół, autorska propozycja nauczającego) oraz konieczność uwzględnienia pewnego wprowadzenia do tematu oraz uzasadnienia wartości danego dokumentu, niejednokrotnie błędnie postrzeganych przez uczących się jako zbędne.

#### 5. Media elektroniczne – nowe perspektywy dla dydaktyki języków obcych

W artykule formułuję tezę, iż Internet otwiera przed uczącymi się całkiem nowe możliwości, które nie zawsze są wystarczająco eksponowane w dydaktyce języków obcych. Internet często wykorzystuje się do tworzenia, za pomocą specjalnego oprogramowania, zadań sprawdzających dość klasycznie rozumianą kompetencję komunikacyjną (np. program Hot Potatoes), lub też źródło tekstów głównie o charakterze informacyjnym i wyjaśniającym (Custers i in. 2004; Mangenot i Louveau 2006).

W artykule chciałabym skoncentrować się na wykorzystaniu Internetu jako narzędzia umożliwiającego łatwy i powszechny dostęp do wielojęzycznych mediów. Uważam bowiem, że forma, w jakiej w Internecie dostępne są również i tradycyjne media zmienia w sposób zasadniczy spojrzenie zarówno nauczających języka, jak i uczących się na cele i formy pracy z dokumentem medialnym. Ponadto, wykorzystanie mediów elektronicznych pozwala zmniejszyć pewne *ograniczenia*, które często są sygnalizowane w odniesieniu do tzw. mediów tradycyjnych.

Należy podkreślić, że tego typu sytuacja uczeniowa wymaga jednakże rozwijania u uczniów nowych strategii uczeniowych. Uczący powinien bowiem potrafić wybrać dokument medialny, odpowiednio wykorzystać wszystkie dostępne dane, by dobrze zrozumieć jego treści, a także, niekiedy, w przypadku audycji radiowych, użyć właściwego programu do odbioru *podcastu*<sup>2</sup>, umożliwiającego przegranie audycji na przenośny odtwarzacz mp3.

## 6. Wartość internetowych dokumentów medialnych

Poniżej przedstawię główne zalety mediów elektronicznych. Są nimi, przede wszystkim dostępność i różnorodność źródeł<sup>3</sup>. Wiele stacji radiowych i telewizyjnych proponuje nagrania swoich audycji, o różnej tematyce oraz adresowanych do bardzo zróżnicowanej publiczności, często także udostępnia bogate archiwa. W przypadku audycji radiowych, wiele programów nagranych jest w postaci plików nagranych z zastosowaniem technologii RSS – można więc „zaprenumerować” daną audycję i otrzymywać, przesyłane na swój komputer, jej najnowsze „odcinki”.

Nie sposób nie wspomnieć o zaletach szczególnie cennych przy nauczaniu/uczeniu się języka obcego, takich jak dodatkowe informacje towarzyszące dokumentowi<sup>4</sup>. Bardzo często dany program, radiowy lub telewizyjny, posiada swoją stronę internetową, na której nierzadko znajduje się zarówno krótkie streszczenie (bądź zapowiedź) najbliższego programu, a także krótka charakterystyka zaproszonych gości oraz linki do stron internetowych zawierających dodatkowe informacje. Tego typu prezentacja pliku pozwala na lepsze zrozumienie kontekstu, w którym audycja jest osadzona, pozwala także uczącemu się poczynić określone hipotezy dotyczące zawartości programu i intencji komunikacyjnej dziennikarza oraz gości.

Niektóre programy telewizyjne<sup>5</sup> są specjalnie przygotowane do ich wykorzystania w klasie i zawierają często  *dodatkowe*  ćwiczenia z zakresu edukacji medialnej. Także dostępność nagrań archiwalnych<sup>6</sup> pozwala na lepsze zrozumienie formy i natury danego programu, uczący się jest więc bardziej świadomy specyfiki gatunkowej i interkulturowej danego programu.

---

<sup>2</sup> Termin ten pojawia się na internetowych stronach Polskiego Radia.

<sup>3</sup> Internetowa witryna *France 5*, kanału francuskiej telewizji publicznej proponuje dostęp do ok. 20 cyklicznych programów, ramowy program francuskiego publicznego radia France Inter zawiera w swoim ramowym programie ponad 60 cyklicznych audycji.

<sup>4</sup> Na przykład audycje radiowe na *France Inter*.

<sup>5</sup> Na przykład codzienny program *C dans l'air*, dostępny na internetowej stronie telewizji *France 5*.

<sup>6</sup> Na przykład cotygodniowy program publicznej telewizji *France 3 Ce soir ou jamais* (« *L'actualité vue par la culture* »).

Na końcu przytoczę dość powszechny argument akcentujący *indywidualny charakter* takiej nauki: uczący się sam decyduje, kiedy, gdzie i w jaki sposób zapozna się z danym dokumentem. Ma również możliwość archiwizowania oraz wielokrotnego odtwarzania tej samej audycji/programu. Należy jednak pamiętać, że zrozumienie niektórych dokumentów, ze względu na ich budowę oraz treści wymaga skupienia oraz dość złożonych strategii rozumienia, takich jak notowanie.

## 7. Podsumowanie

W dzisiejszej dydaktyce języków obcych nie sposób traktować dokumentu medialnego wyłącznie jako narzędzia do rozwijania szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej. Obecnie silnie podkreśla się znaczenie mediów w kształtowaniu postawy obywatelskiej i krytycznej. Sądzę, że współczesne media elektroniczne coraz częściej będą uważane za partnera instytucji oświatowych, mogącego przyczynić się do rozwijania u uczących się postawy samodzielności i niezależności intelektualnej. Owa złożona rola mediów w edukacji dostrzeżona została przez specjalistów z dziedziny edukacji medialnej, którzy definiują kompetencję medialną jako umiejętność krytycznego odbioru dokumentów oraz jako umiejętność (współ)tworzenia mediów.

Media elektroniczne zmieniają spojrzenie na to, czym jest program telewizyjny czy też audycja radiowa; zmienia się rola i sposób funkcjonowania nie tylko dziennikarza, ale i publiczności. Sądzę, że dydaktyka powinna być świadoma tych zmian, by potrafić przygotować uczniów do samodzielnej pracy ze współczesnymi mediami tak, by doświadczenie to miało rzeczywiste wymiar uczeniowy. Badacze powinni więc rozwijać refleksję o charakterze interdyscyplinarnym, uwzględniającą na przykład medioznawstwo.

## Bibliografia

- Buckingham, D. 2003. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Compte, C. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Custers, G., Pâquier, E. i Rodier, C. 2004. *Internet 150 activités. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Ferrão Tavares, C. 2000. „Regards croisés sue la classe de langue et la télé”. *Etudes de linguistique appliquée* 117. 97-107.
- Le dialogue novateur. Apprendre et enseigner avec TV5 (dokument w 2 częściach)*:  
[http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2\\_1.pdf](http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2_1.pdf),  
[http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2\\_2.pdf](http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/brochure2_2.pdf).
- Orchowska, I. 2007 (w druku). *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*.
- Mangenot, F. i Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.

*Joanna Stańczyk*

*NKJO Bydgoszcz*

---

UCZEŃ I NAUCZYCIEL  
W WIRTUALNEJ MISJI:  
TECHNOLOGIE INFORMACJI  
I KOMUNIKACJI JAKO  
NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA  
POSTAW AUTONOMICZNYCH

STRESZCZENIE

La présente communication, partant du principe que le développement de l'autonomie chez les apprenants est conditionné par la formation des enseignants conscients de cette valeur, présente la mission virtuelle en tant qu'un outil informatique qui favorise la réalisation de ces deux tâches : le développement d'attitudes autonomes chez les apprenants de LE et la formation des enseignants de LE réflexifs et conscients. Il s'agira de présenter une description et une interprétation de sa mise en oeuvre. Pour ce faire, la réflexion s'appuiera sur quelques exemples de missions virtuelles élaborées par les étudiants du Département de Français du NKJO de Bydgoszcz dans le cadre de l'atelier TICE.

## 1. Wstęp

Warunkiem promowania samodzielności uczniów jest kształcenie świadomych tej wartości nauczycieli. Odpowiedni dobór i wykorzystanie narzędzi z zakresu technologii informacji i komunikacji sprzyja realizacji obydwu tych zadań. W niniejszym artykule zostanie zaprezentowane jedno z takich narzędzi: wirtualna misja jako praca zadaniowa promująca postawę autonomiczną uczniów i kształtująca świadomość przyszłych nauczycieli języków obcych.

Na przykładzie kilku wybranych misji, opracowanych przez słuchaczy NKJO w Bydgoszczy w ramach przedmiotu TIK (Technologie informacji i komunikacji), omówione zostaną zasadność i cel wprowadzania tego narzędzia do realizacji zadania kształcenia refleksyjnego nauczyciela, a także

korzyści dla ucznia z wykonywania wirtualnej misji. Artykuł zamykają refleksje zebrane wśród słuchaczy specjalności języka francuskiego w NKJO w Bydgoszczy po opracowaniu wirtualnych misji.

## 2. Co to jest wirtualna misja?

*Wirtualna misja* (fr. *mission virtuelle, cyberenquête*, ang. *webquest*) to zadanie o charakterze informatycznym, oparte na amerykańskim modelu Webquest stworzonym w 1995 roku przez Berniego Dodge'a i Toma Marscha z San Diego State University. W 2000 roku Ministerstwo Edukacji Quebecu sfinansowało projekt Jamesa Rainville'a z Komisji Szkolnej Chemin-du-Roy, mający na celu stworzenie modelu francuskojęzycznego.

Efektem projektu jest powstanie, w portalu Komisji Szkolnej Chemin-du-Roy, strony internetowej: <http://www2.csduroy.qc.ca/mission/>, która zawiera narzędzia niezbędne do tworzenia wirtualnych misji: odpowiedni program, wyszukiwarki, słowniki i encyklopedie, narzędzia internetowe do tworzenia stron Web, obróbki dźwięku, obrazu, tekstu itp., tabele ewaluacyjne, schematy scenariuszy dydaktycznych oraz wirtualne misje, opracowane przez nauczycieli różnych przedmiotów i poziomów nauczania, zaakceptowane przez Komisję i opublikowane na stronie.

Oficjalna strona anglojęzycznego Webquestu <http://webquest.org> definiuje go jako „zadanie poszukiwania, w którym wszystkie, lub większość, informacji wykorzystywanych przez uczących się pochodzi z Internetu. Celem tworzenia go jest zaoszczędzenie czasu uczącym się poprzez skoncentrowanie ich uwagi na obróbce informacji zamiast na jej poszukiwaniu, a także zachęcenie do refleksji poprzez analizę, syntezę i ewaluację” (Mangenot i Louveau 2006: 42).

Dla narzędzia dydaktycznego, będącego przedmiotem niniejszego artykułu, zostanie zachowana nazwa *wirtualna misja* jako oddająca jego istotę. Zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN*, [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl), *misja* „to czasowe zgrupowanie osób należących do różnych dyscyplin lub poziomów i powierzenie im zadania zbadania problemu lub wykonania konkretnego zadania; posłannictwo, ważne, odpowiedzialne zadanie do spełnienia”; a *wirtualny* to stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mogący zaistnieć.

Wirtualna misja zostanie zdefiniowana jako *praca zadaniowa rozwijająca samodzielność poprzez autentyczne działania poszukiwania informacji, wykorzystania ich do realizacji konkretnego celu, przy jednoczesnym zaangażowaniu specyficznej i ogólnej wiedzy i umiejętności uczestnika*. Wirtualna misja jest formą pracy zadaniowej otwartej, zakładającej interakcję językową. Produktem finalnym przygotowanym przez uczących się i postrzeganym przez nich jako wynik jej realizacji, w większości przypadków nie jest konkretny efekt językowy. Jest to na przykład opracowanie propozycji jednodniowej wycieczki po Tallinie, przy-

gotowanie prezentacji multimedialnej regionu Lotaryngii w celu zachęcenia do jego odwiedzenia czy też wykonanie reklamy zachęcającej do podróży.

Wirtualne misje realizowane na zajęciach TIK w NKJO służą realizacji zadania kształcenia refleksyjnych nauczycieli. Zagadnienie to będzie przedmiotem prezentacji w dalszej części artykułu.

### 3. Jak wygląda wirtualna misja i z czego się składa?

*Avant le voyage* (Przed podróżą) to jedna z dziesięciu misji opracowanych w 2006 roku przez słuchaczy III roku NKJO w Bydgoszczy w ramach przedmiotu TIK, przygotowanych w formie suplementu do cyklu lekcji w ramach pracy dyplomowej.



Rysunek 1: Wirtualna misja *Avant le voyage* <http://szymaczek.site.voila.fr>.

Misja po przygotowaniu w odpowiednim programie, została opublikowana w portalu [www.voila.fr](http://www.voila.fr), jednym z wielu, umożliwiających bezpłatne i w miarę proste tworzenie osobistych stron. Dzięki tej publikacji wirtualna misja staje się częścią ogólnodostępnych pomocy dydaktycznych. Po wpisaniu adresu internetowego misji pojawia się strona główna stanowiąca swego rodzaju mapę.

Wirtualną misję tworzą następujące elementy:

- 1) Sytuacja (fr. *situation*), czyli opis zadania i jego celu. Forma i treść tego elementu winny wzbudzić zainteresowanie uczącego się, a cel stanowić dla niego wyzwanie. W prezentowanej wirtualnej misji zadanie polega na przygotowaniu podróży marzeń.
- 2) Zadanie (fr. *tâches*), czyli określenie wyniku i materialnego efektu wirtualnej misji w formie np.: prezentacji multimedialnej, strony Web, tekstu, dziennika elektronicznego, nagrania video, prezentacji

ustnej, makiety, itp. Zadanie winno angażować umiejętności selekcji, analizy i przetwarzania informacji, wiedzę i umiejętności ogólne uczestnika. Tu też należy podać ewentualne narzędzia specyficzne, niezbędne do wykonania zadania. Efektem wirtualnej misji będzie reklama wybranej wycieczki przygotowana w formie tekstu w programie Word na zlecenie biura podróży.

- 3) Realizacja (fr. *processus*), czyli krótkie i zwięzłe przedstawienie poszczególnych etapów realizacji zadania, ich kalendarza, ewentualnego podziału zadań w grupie, ról każdego członka grupy. Realizacja misji *Avant le voyage* podzielona została na cztery etapy: od zwiedzania podanej strony internetowej w celu znalezienia konkretnych informacji, poprzez wypełnienie kwestionariusza podróżnika, po opracowanie reklamy i jej prezentację w klasie.
- 4) Źródła informacji (fr. *sources*), to podane przez uczącego linki do wybranych stron Internetowych i dokumentów elektronicznych stworzonych na potrzeby misji. Lista stanowi propozycję, a uczestnik może ją wzbogacić własnymi poszukiwaniami. Wirtualna misja podróży marzeń podaje linki do stron kilku egzotycznych krajów, wśród których uczestnik misji może wybrać. W przypadku podziału ról przy realizacji misji, także źródła informacji mogą być pogrupowane i przypisane do konkretnych podzadań. Pozwala to na jasne określenie zakresu poszukiwań i odpowiedzialności poszczególnych uczestników za ich wyniki. Ta możliwość została wykorzystana w wirtualnej misji „Voyage, voyage” <http://alicja.site.voila.fr>, która polega na przygotowaniu prezentacji multimedialnej wybranego regionu Francji. Praca realizowana jest w zespołach czteroosobowych, przy czym każdy uczestnik wciela się w określoną rolę: geografą, przewodnika turystycznego, kucharza lub rzecznika zespołu. Do ról przypisano określone zadania i źródła informacji wspomagające realizację tych zadań.
- 5) Ewaluacja (fr. *évaluation*), w formie tabel(i) samooceny/oceny efektu realizacji zadania, stanowiąca punkty odniesienia dla uczącego się, jak i narzędzia oceny dla uczącego. W wirtualnej misji zmierzającej do przygotowania prezentacji multimedialnej wybranego regionu Francji, zaproponowano dwie oddzielne tabele ewaluacji: jedną dla uczestnika, drugą dla uczącego. Tabele samooceny dla uczestnika proponują refleksję na temat sposobu wykorzystania informacji do realizacji zadania, umiejętności współpracy w zespole. Zachęcają także do określenia swoich mocnych i słabych stron w tych zakresach. Tabela zaproponowana uczącemu precyzuje kryteria oceny prezentacji multimedialnej, czyli produktu finalnego misji. Jest ona dostępna także dla uczestnika, który może posłużyć się nią przy przygotowywaniu prezentacji.

- 6) Kontynuacja (fr. *prolongement*), to propozycja wykorzystania wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie danej misji, w innym kontekście. Autorki prezentowanych wirtualnych misji proponują zorganizowanie dyskusji w klasie na temat odbytych lub wymarzonych podróży po Francji, publikację reklamy na klasowej stronie internetowej lub zaproszenie do internetowej rozmowy o podróżach.

W zależności od specyfiki proponowanego zadania, realizacja misji może zająć jedną lub dwie jednostki lekcyjne, lub stanowić pracę projektową realizowaną przez dłuższy czas np. kilku tygodni. Umiejętności uczestników, zarówno językowe jak i ogólne, wpływają na miejsce i sposób realizacji misji: w sali komputerowej w obecności uczącego, lub całkowicie samodzielnie poza szkołą i bez obecności nauczyciela, który czuwa jednakże nad prawidłowością przebiegu i organizuje prezentację wykonanego zadania.

#### 4. Zasadność i cel wprowadzenia wirtualnych misji do realizacji zadań wyznaczonych w programie przedmiotu TIK w NKJO w Bydgoszczy

Wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30.06.2006 standardy kształcenia nauczycieli w nauczycielskich kolegiach językowych określają przygotowanie nauczyciela języka w zakresie technologii informacyjnej jako opanowanie „umiejętności posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystania w nauczaniu przedmiotu”. W autorskim programie nauki tego przedmiotu w NKJO w Bydgoszczy, główny nacisk położono na umiejętność włączania technologii informacyjnej w proces dydaktyczny uczenia się/nauczania języka francuskiego i ogólnego rozwoju uczących się w placówkach edukacyjnych wszystkich poziomów od przedszkola po liceum. Do realizacji powyższego zadania wybrano wirtualne misje, które z racji swej specyfiki stanowiąc będą ciekawe i skuteczne narzędzie do realizacji powyższego zadania.

##### 4.1. W jaki sposób przebiega praca nad wirtualnymi misjami?

Przed przystąpieniem do ich tworzenia, opisany został poziom przygotowania słuchaczy do tego rodzaju pracy: znajomość języka francuskiego na poziomie zaawansowanym, wiedza z zakresu literatury francuskojęzycznej, historii i kultury krajów francuskojęzycznych, wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki nauczania języka francuskiego, doświadczenie z odbytych praktyk studenckich. W założeniu powyższa wiedza i umiejętności opanowane zostały przez wszystkich słuchaczy, ale w różnym stopniu. Opis przygotowania słuchaczy uzupełniono, na podstawie wywiadów, o indywidualne umiejętności (np. pracy w grupie, organizacji pracy własnej), zainteresowania (muzyką, sportem, harcerstwem itp.) i wiedzę ogólną. Trzecim

elementem opisu jest sposób korzystania i wykorzystywania technologii informacyjnej przez słuchaczy dla swoich potrzeb, w tym także zawodowych, a także poziom ich wiedzy o możliwościach wykorzystania jej w uczeniu się/nauczaniu języka francuskiego.

W pierwszym etapie pracy z wirtualnymi misjami słuchacze zapoznali się z możliwościami technicznymi i propozycjami dydaktycznymi kanadyjskiego portalu. Każdy z nich jako uczestnik odbył wybraną misję, a doświadczenia zostały przedstawione i umówione wspólnie. Następnie słuchacze przystąpili do opracowywania własnych misji poprzez określenie zadania do wykonania, ustalenie etapów i harmonogramu realizacji zadania, wyszukanie odpowiednich stron internetowych, opracowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych w formie elektronicznej, przygotowanie narzędzi samooceny dla uczących się, opracowanie strony artystycznej wirtualnej misji (graficznej i dźwiękowej) i wreszcie opublikowanie misji w portalu internetowym.

Stworzenie wirtualnych misji było zadaniem indywidualnym, ale konsultacje w grupie odbywały się w sposób ciągły w tzw. przestrzeni roboczej portalu [www.mayeticvillage.fr](http://www.mayeticvillage.fr), gdzie słuchacze zamieszczali poszczególne dokumenty. Były one dostępne dla grupy i dla uczącego. Każdy został zaproszony do zapoznawania się z nimi i wyrażania swojej opinii i uwag. Dodatkowo, na zajęciach TIK prezentowane przez słuchaczy realizacje poszczególnych etapów pracy były punktem wyjścia do dyskusji, porównań, nowych propozycji.

Opublikowano 10 wirtualnych misji. Część z nich została zrealizowana w ramach praktyk pedagogicznych w lutym 2007 w liceach Bydgoszczy i w marcu 2007 na tzw. Drzwiach Otwartych jako element promocji nauki w NKJO w Bydgoszczy.

#### 4.2. Dlaczego wirtualna misja jest atrakcyjnym i skutecznym narzędziem w kształceniu refleksyjnego nauczyciela?

Poprzez swoją formę umożliwia ciągle odwoływanie się do wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki, ułatwia postrzeganie każdej sytuacji dydaktycznej jako całości, będącej zarazem częścią całego procesu uczenia się i nauczania. W trakcie jej przygotowywania nauczający musi określić cel uczenia się/nauczania, dostosować do niego narzędzia oceny i samooceny jego przebiegu, realizacji i wyniku przedstawionego w formie konkretnego produktu, i wreszcie zorganizować całość procesu dydaktycznego. Definiuje w tym kontekście swoją rolę jako przede wszystkim organizatora, aktywnego przed rozpoczęciem realizacji misji, konsultanta i doradcy w trakcie jej realizacji, i wreszcie współoceniającego efekt końcowy i kierującego refleksją, zarówno uczących się, jak i swoją.

Nauczający wykorzystuje ponadto swoją znajomość narzędzia, jakim jest Internet, swoje umiejętności w zakresie wyszukiwania, selekcji, opracowywania informacji i konstruowania wiedzy. Przygotowując swego rodzaju

marszrutę przenosi swoje umiejętności na sytuację uczącego się i przewiduje potencjalne trudniejsze „odcinki górskie”, np.: poprzez określenie kolejnych czynności do wykonania na stronie francuskojęzycznej ułatwia odnalezienie wybranego tekstu, obrazu czy nagrania; ustawia „punkty konsultacyjne” w postaci odpowiednio opracowanych zadań szczegółowych lub propozycji konsultacji dodatkowych dokumentów; podaje już uzyskane wyniki w postaci tabelek samooceny.

Trwały charakter wirtualnej misji, to jest opublikowanie jej w Internecie, w istotny sposób wpływa na kształcenie dbałości o treść i formę zamieszczanych dokumentów. To natychmiastowe i rzeczywiste wykorzystanie w praktyce ćwiczonych umiejętności dodatkowo motywuje. Słuchacze, w ramach grupowych konsultacji, wiele czasu poświęcają poprawności języka, ciekawemu stylowi wypowiedzi, trafności sformułowań, a zwłaszcza jasności poleceń kierowanych do uczących się. Dla uatrakcyjnienia misji wykorzystują uzdolnienia plastyczne, dodatkowe umiejętności z zakresu technologii informacyjnej lub opanowują nowe, które okazały się niezbędne w trakcie pracy.

Wynikiem kilku tygodni pracy jest konkretny produkt, ogólnodostępny, stanowiący część wspólnej bazy dydaktycznej. Towarzyszy mu poczucie dobrze wykonanego zadania i sukcesu. Równocześnie wspólna refleksja i dyskusja pozwalają słuchaczom ocenić poziom zaangażowania poszczególnych umiejętności i wiedzy w realizację misji, i określić indywidualne kierunki kształcenia przy tworzeniu kolejnego projektu dydaktycznego.

Opublikowana wirtualna misja zostaje oddana do dyspozycji uczących się. Jednym z jej założeń jest promowanie ich samodzielności. W dalszej części artykułu omówione zostaną cechy pracy z wirtualną misją sprzyjające rozwijaniu samodzielności uczniów.

## 5. Promowanie samodzielności uczącego się

Wśród sposobów przygotowania uczniów do autonomii Komorowska (2002) wymienia między innymi preferowanie zachowań innowacyjnych, twórczych i samodzielnych, zapewnienie pedagogiki czasu i pedagogiki współpracy, zindywidualizowany dobór materiałów i skłanianie uczniów do samodzielnego ich wyszukiwania.

W tej perspektywie wirtualna misja stanowi atrakcyjne przygotowanie ucznia do samodzielności. Proponowane do realizacji zadania stworzenia reklamy, prezentacji, plakatu wymagają zaangażowania różnych umiejętności: językowych, plastycznych, muzycznych, technicznych, wyobraźni twórczej, poczucia estetyki.

Dość szerokie ramy czasowe, a w niektórych przypadkach brak ścisłego określenia czasu na wykonanie poszczególnych zadań zmierzających do realizacji produktu finalnego, eliminują wrażenie ponaglania i pozwalają na swobodną refleksję i zastanowienie się nad najlepszym rozwiązaniem.

Pozwalają na pracę w indywidualnym tempie i przerwanie jej w momencie zmęczenia czy braku pomysłów, a także powrotu w dowolnej chwili do przerwanej pracy. Zostawiają także czas na konsultowanie w miarę potrzeb pomocniczych materiałów dydaktycznych, takich jak na przykład strona zawierająca zasady trybu rozkazującego, którego uczeń będzie chciał użyć przy tworzeniu plakatu promocyjnego lub zawierająca zasady pisania listu oficjalnego, które uczeń będzie chciał/musiał sobie przypomnieć przy formułowaniu listu zachęcającego do nawiązania wymiany międzyszkolnej. Jest to także czas na wymianę opinii i ustalanie wspólnej wersji danego dokumentu w trakcie zadania realizowanego w parach lub w grupach.

Kolejnym istotnym elementem rozwijania samodzielności jest możliwość zorganizowania pracy w grupach, w których każdy z uczestników może wybrać dowolną najbardziej pasującą mu rolę i wynikające z niej zadanie: zbierania materiałów, wstępnego opracowania materiałów, odpowiedzialności za produkt końcowy, lub realizowania wszystkich tych zadań, ale w różnych obszarach tematycznych zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami. Kryteria wyboru roli i zadania mogą być różne: najczęściej na początku usamodzielniania wybierane są takie role i zadania, które oceniane są przez uczącego się jako najłatwiejsze dla niego. Z czasem, w dobrze współpracującej grupie, podejmowane są wyzwania i np.: przygotowanie techniczne prezentacji multimedialnej wybiera uczeń, który najsłabiej sobie radzi i chciałby udoskonalić swoje umiejętności w tym zakresie, a redakcji tekstu reklamy para uczniów, z których jeden jest „dobry językowo”, a drugi ma trudności z konstrukcją poprawnych wypowiedzi pisemnych. Uczniowie nabywający świadomości samodzielności i wynikającej z tego odpowiedzialności czuwają nad właściwym przebiegiem pracy grupy i jakością produktu finalnego.

Wirtualna misja sprzyja kształtowaniu samodzielności także przez swoją atrakcyjność: uczestnik misji wciela się niejako w agenta, który na drodze do celu napotyka różne trudności i przeszkody, ale uzbrojony w wiedzę, umiejętności i dodatkowo dostępne narzędzia osiąga cel. Czasem pracuje sam, czasem ma współników. Cel osiąga zawsze. Atrakcyjność tę podkreśla także dostęp do misji poprzez Internet, w dowolnym czasie, zwłaszcza pozaszkolnym i możliwość wykorzystania do jej realizacji umiejętności pozaszkolnych, także w zakresie wyszukiwania informacji i ich technicznej obróbki.

Umiejętność samooceny, będąca jednym z najistotniejszych elementów uczenia się (zob. np. Tardif 1999), kształtowana jest w wirtualnej misji poprzez dostępne do ciągłej konsultacji tabelki samooceny, które proponują refleksję nad wybranymi umiejętnościami, grupując je jednocześnie pod nazwą: *kompetencje transwersalne/ogólne* i *kompetencje specyficzne/przedmiotowe*. Wśród kompetencji specyficznych przedmiotowych pojawia się język francuski. Autorzy programu proponują ocenę kompetencji w zakresie czytania i pisania tekstów, komunikacji ustnej i analizy tekstów literackich. Są to propozycje, na podstawie których można stworzyć odpowiednie do celu zadania

tabelki samooceny. Dzięki nim uczący się może w sposób ciągły kontrolować jakość wykonywanego zadania i ewentualnie modyfikować już gotowe dokumenty. W części kompetencje transwersalne/ogólne podano tabelki samooceny umiejętności komunikowania, wyszukiwania i opracowywania informacji, podejścia krytycznego do informacji i formułowania wniosków, umiejętności organizowania własnej pracy i korzystania z technologii informacyjnej i wreszcie kształtowania własnej tożsamości i umiejętności współpracy.

Przygotowane tabele samooceny odnoszą się zarówno do wyniku wirtualnej misji, jak i komunikacji w języku obcym przy jej realizacji. Cały proces przebiega w zasadzie pod kontrolą uczącego się. To on decyduje o ilości i jakości komunikacji językowej. Jedyne efekty końcowe w postaci prezentacji czy publikacji jest w całości dostępny uczącemu.

Zaprezentowane narzędzia, dostępne przy tworzeniu wirtualnych misji, zdają się spełniać zadanie promowania samodzielności. Ich skuteczność zależy także od przygotowania i umiejętności nauczyciela.

## 6. Refleksje słuchaczy

Refleksje słuchaczy zostały zebrane po zakończeniu prac nad wirtualnymi misjami i po opublikowaniu ich w Internecie. Punktem wyjścia do tych refleksji były wyżej przedstawione tabele samooceny.

Słuchacze podkreślili zwłaszcza entuzjazm, z jakim zabrali się do przygotowywania misji i przyjemność, jaką sprawiała im praca nad nimi. Wynikały one przede wszystkim z wyboru fascynujących ich tematów i możliwości zaprezentowania ich uczniom, a także poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności z zakresu wykorzystania Internetu w uczeniu się/nauczaniu języka francuskiego. Niektórzy przystępowali do realizacji misji z jasno określonym celem dydaktycznym, inni w trakcie poszukiwań odpowiednich materiałów internetowych nieco go modyfikowali. Kolejna refleksja dotyczyła napotkanych trudności w trakcie pracy spowodowanych usterkami w działaniu programu internetowego lub brakiem wiedzy i umiejętności technicznych. Wielokrotnie powtarzano uwagi o znacznej współpracy w grupie i zwłaszcza wzajemnej pomocy w rozwiązywaniu problemów technicznych.

Wirtualna misja pozwoliła im spojrzeć z innej perspektywy na przygotowany cykl lekcji dyplomowych: postawić się w roli ucznia, przeformułować polecenia tak, by były dla niego zrozumiałe, ponownie przeanalizować i udoskonalić treści i cele lekcji, zaproponować inne zadania do ich realizacji. Wirtualne misje wzbogaciły ich na poziomie informatyki, metodycznym i samopoznawczym.

Słuchacze wyrazili chęć realizacji misji z uczniami, mając równocześnie nadzieję, że uczniom praca z misjami sprawi tak samo dużo przyjemności jak im w trakcie ich przygotowywania. Ocenili swoje misje jako nie perfekcyjne, ale dopracowane i jako wyjaśnienie podali fakt, iż są to ich pierw-

sze misje. Zadeklarowali chęć pracy z misjami w przyszłej pracy dydaktycznej, argumentując, iż wirtualne misje pozwolą uczniom nauczyć się „wielu rzeczy w inny sposób”.

## 7. Podsumowanie

Powyższa prezentacja potwierdza wartość wirtualnej misji jako narzędzia dydaktycznego sprzyjającego „promowaniu i wzmacnianiu postaw podmiotowych i autonomicznych u uczących się, w drodze ich współpracy z osobą nauczającą i innymi uczącymi się, opartą na równoległym, troistym oddziaływaniu: budzeniu samoświadomości uczących się, rozwijaniu ich sprawności uczeniowych oraz zapewnianiu pozytywnego doświadczenia komunikacyjnego” (Wilczyńska 2002: 331). Równocześnie, w trakcie opracowywania misji, przyszli nauczyciele mają okazję zaobserwować własne podejście do postawy autonomicznej, ocenić je i ewentualnie przededefiniować. W kontekście owej paralelności celów uczeniowych i kształceniowych realizowanych za pomocą misji i biorąc pod uwagę intuicyjność w poszukiwaniu obserwowaną u uczących się i uczących, ciekawym wydaje się zbadanie, w jaki sposób praca z misjami wpływa na rozwój wyobraźni twórczej (fr. *imagination créatrice*) w rozumieniu de la Garanderie (1987). Zebrane doświadczenie i wnioski z niego płynące pozwalają określić wirtualną misję jako kontekst dydaktyczny sprzyjający rozwijaniu postaw autonomicznych w uczeniu się i w kształceniu.

## Bibliografia

- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- La Garanderie de, A. 1987. *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Paris: Editions du Centurion.
- Mangenot, F. i Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE Internationale.
- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

*Katarzyna Konsek*

*Instytut Lingwistyki Stosowanej  
UAM Poznań*

---

## MOŻLIWOŚCI, JAKIE STWARZA E-LEARNING W ROZWIJANIU POSTAWY AUTONOMICZNEJ ORAZ KOMPETENCJI NIEZBĘDNYCH W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM U STUDENTÓW KIERUNKÓW NEOFILOLOGICZNYCH

### STRESZCZENIE

The impact of e-learning technologies in Polish higher education has been growing systematically in recent years. The main aim of the publication is to present the possibilities of information and communication technology in the education of future foreign language teachers and in developing their autonomous attitude, on the basis of the results of empirical studies. Moreover, the article overviews information and communication technology instruments that are used by lecturers of neophilological specializations and presents the possibilities of their application in the process of education.

### 1. Wstęp

Technologie informacyjno komunikacyjne (TIK) stanowią obecnie nieodłączny element naszej rzeczywistości. Proponują nam nieustannie narzędzia o coraz większych możliwościach i coraz wyższej jakości. Jak pisze Kędzierska (2004), coraz częściej i coraz konsekwentniej w realizacji codziennych zadań i zobowiązań rzeczywistość wymaga od nas nie tylko zróżnicowanych i bardzo konkretnych informacji, do pozyskania których musimy umieć wykorzystywać skutecznie technologie informacyjno komunikacyjne i media elektroniczne. Ważniejszą i z pewnością trudniejszą jest zdaniem Kędzierskiej umiejętność krytycznej analizy, oceny i optymalnego umiejscowienia tych informacji w istniejących strukturach i relacjach naszej wiedzy. Efektywne i mądre operowanie informacją staje się więc dzisiaj elementem kano-

nu kształcenia ogólnego (Kędzierska 2004: 81). Wykształcenie wyżej wymienionych umiejętności nie jest konieczne jedynie w celu realizacji codziennych zadań i obowiązków. Również w różnych systemach edukacji (zarówno europejskich, jak i polskim) widoczne jest wyraźnie coraz szersze wykorzystywanie TIK w procesie kształcenia. Jak pisze Gajek (2003), jednym z zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Powinni oni być wyposażeni w umiejętność świadomego, twórczego, ale również krytycznego korzystania z mediów elektronicznych. Gajek podkreśla, że w społeczeństwie informacyjnym konieczne staje się stosowanie komputerów do rozwiązywania problemów, ale również do wspomagania uczenia się (Gajek 2003: 48).

Konieczność wykształcenia wśród młodych ludzi kompetencji informacyjnej dostrzeżono również na poziomie ministerialnym. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* wśród podstawowych zadań szkoły wymienia „stwarzanie uczniom warunków do nabywania następujących umiejętności: poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną”. Powyższy zapis odnosi się do wszystkich etapów kształcenia oraz do wszystkich rodzajów edukacji. Z kolejnego ministerialnego dokumentu – *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki* – wynika, że każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną w pracy własnej oraz w pracy dydaktycznej z uczniami (Sysło 2003: 49). Jak wskazuje Sysło (2003), przygotowanie takie powinno obejmować posługiwanie się terminologią, sprzętem, oprogramowaniem i metodami technologii informacyjnej. Wymaga się ponadto, by technologia informacyjna stała się składnikiem warsztatu pracy nauczyciela, by potrafił on wykorzystywać technologię informacyjną do planowania i realizacji procesu dydaktycznego, a także do ewaluacji korzyści z tym związanych i do oceniania uczniów. Do realizacji zadań szkoły sformułowanych w *Podstawie programowej* i *Standardach przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej* konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli, w tym także nauczycieli języków obcych. Aby nauczyciele potrafili efektywnie i skutecznie wykorzystywać TIK w nauczaniu swoich przedmiotów, w tym języków obcych, niezbędne jest przekazanie im wiedzy na temat TIK oraz ich potencjału dydaktycznego.

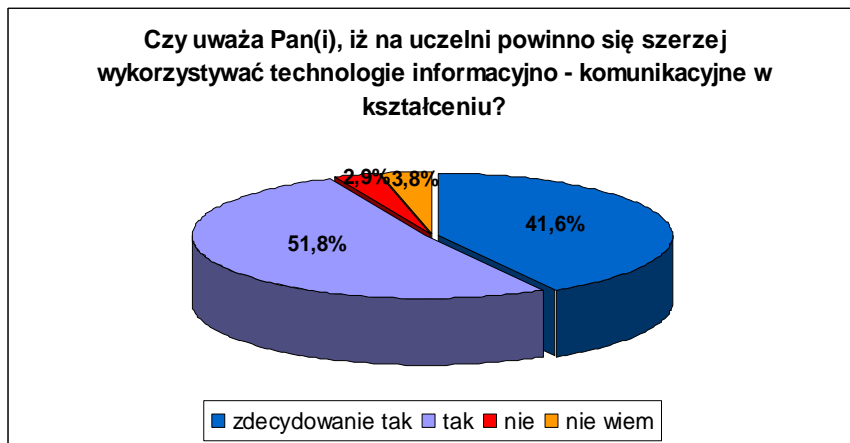
Zasadniczym celem niniejszej publikacji jest przedstawienie możliwości, jakie stwarzają TIK w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych oraz rozwijaniu w nich postawy autonomicznej na podstawie wyników przeprowadzonych między styczniem a marcem 2006 roku badań empirycznych w ramach pracy doktorskiej zatytułowanej *Implementacja e-learningu w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych na poziomie szkolnictwa wyższego w Polsce*. Przeprowadzone przez autorkę badania empiryczne obejmowały badania ankietowe oraz wywiady eksperckie z osobami posiadającymi wieloletnie doświadczenie w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno

komunikacyjnych w kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego. Respondentami było 800 studentów oraz 115 nauczycieli filologii germańskiej oraz lingwistyki stosowanej w większości uczelni wyższych w Polsce. Kolejnym celem niniejszej publikacji jest opisanie narzędzi TIK, które wykorzystywane są przez wykładowców kierunków neofilologicznych oraz przedstawienie możliwości ich praktycznego zastosowania w procesie kształcenia.

## 2. Możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych

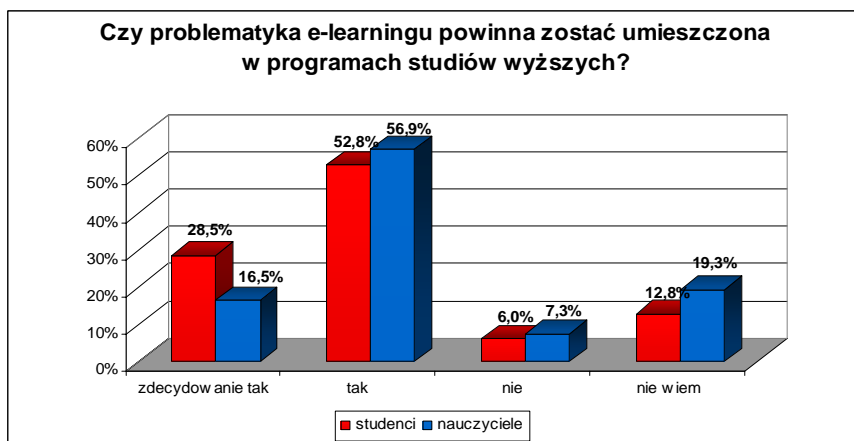
Analiza wyników badań ankietowych dostarczyła między innymi informacji na temat oceny przez studentów oraz nauczycieli efektywności kształcenia w formie e-learningu oraz oceny możliwości jakie zdaniem obu grup respondentów stwarzają TIK w zakresie kształcenia na kierunkach neofilologicznych.

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych potwierdzają wzrost świadomości studentów i nauczycieli w odniesieniu do konieczności integracji TIK w kształceniu. Zdecydowana większość: 93,4% ankietowanych studentów jest zdania, że TIK powinny być szerzej wykorzystywane w procesie kształcenia.



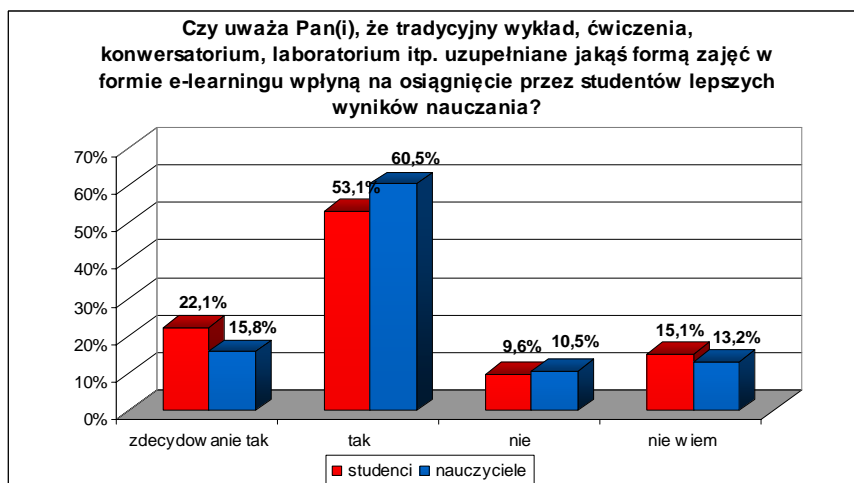
Rysunek 1: Nastawienie do szerszego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu.

Ponadto 81,3 % studentów oraz 73,4% nauczycieli jest zdania, że problematyka e-learningu powinna zostać uwzględniona w planach studiów wyższych.



Rysunek 2: Ocena konieczności umieszczenia problematyki e-learningu w programach studiów wyższych.

Na pytanie, czy tradycyjny wykład, ćwiczenia, konwersatorium, laboratorium itp. uzupełniane jakąś formą zajęć przez Internet wpłyną na osiągnięcie przez studentów lepszych wyników nauczania, 76% nauczycieli oraz 75% studentów odpowiedziało zdecydowanie tak.

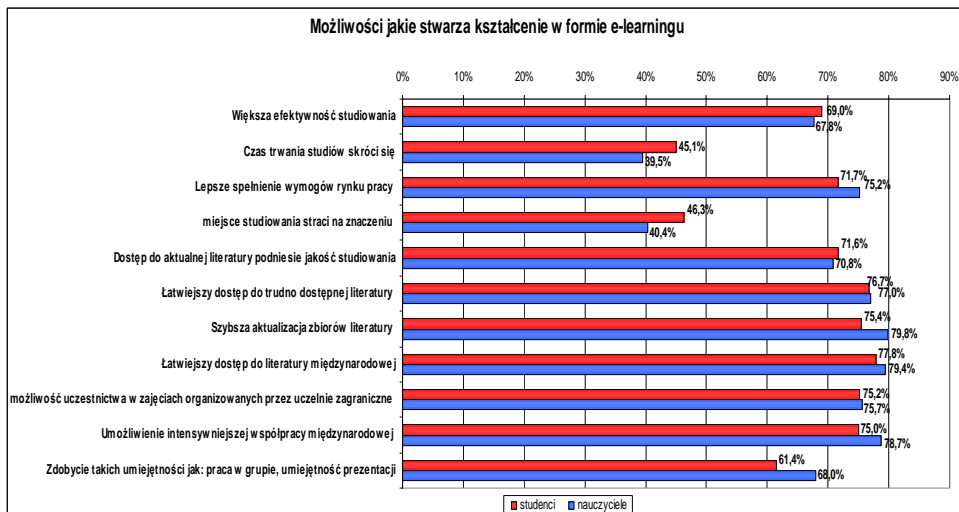


Rysunek 3: Ocena wpływu kształcenia w formie e-learningu na efektywność kształcenia.

Powyższe wyniki wskazują na bardzo pozytywny stosunek zarówno studentów, jak i nauczycieli do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu na kierunkach neofilologicznych. Obie gru-

py respondentów są przekonane, że TIK podniosą jakość kształcenia oraz zwiększą efektywność kształcenia.

Na pytanie o możliwości, jakie stwarza kształcenie wykorzystujące e-learning, ankietowani studenci oraz nauczyciele podawali najczęściej: umożliwienie międzynarodowej współpracy między uczelniami, np. udział w projektach międzynarodowych, łatwiejszy dostęp do literatury międzynarodowej oraz trudno dostępnej literatury, szybsza aktualizacja zbiorów literaturowych.



Rysunek 4: Możliwości, jakie stwarza kształcenie w formie e-learningu. Zestawienie wypowiedzi studentów oraz nauczycieli.

Ponadto respondenci najczęściej wskazują na możliwość uczestniczenia w kursach/zajęciach organizowanych przez inne uczelnie krajowe lub zagraniczne których nie oferują macierzyste uczelnie. Zdaniem zarówno studentów, jak i nauczycieli stosowanie e-learningu w kształceniu umożliwi studentom zdobycie takich umiejętności jak: praca w grupie, rozwiązywanie problemów, samodzielne uczenie się, umiejętność prezentacji.

Również wyniki analizy wywiadów eksperckich dostarczyły interesujących informacji na temat możliwości, jakie zdaniem wykładowców posiadających wieloletnie doświadczenie w zakresie stosowania TIK w kształceniu akademickim wynikają z wykorzystania TIK w kształceniu akademickim. Zdaniem ekspertów, wdrożenie e-learningu w nauczaniu doprowadzi do zwiększenia jakości kształcenia, podniesie prestiż uczelni i służyć będzie realizacji postulatu dostosowania standardów pracy polskich szkół wyższych do standardów europejskich i światowych. Eksperti podkreślają ponadto, że e-learning stwarza możliwość samokształcenia w oderwaniu od miejsca i czasu. Ich zdaniem, wirtualna rzeczywistość zapewni wszystkim uczącym

się swobodny dostęp do wykładów, testów, list dyskusyjnych, interaktywnych ćwiczeń i gier, prezentacji multimedialnych.

Kolejny efekt wykorzystania e-learningu to zdaniem ekspertów możliwość realizacji nauczania wspólnie z inną uczelnią zagraniczną. Daje to studentom możliwość kształcenia się na poziomie europejskim bez konieczności wyjazdu za granicę. Eksperci wskazują ponadto na fakt, że e-learning uczy studentów systematyczności i aktywności, liczy się efekt pracy oraz aktywność studenta, a nie obecność na liście studentów. Ponadto, jak podkreślają eksperci, nauka w formie e-learningu promuje wśród studentów metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Wiedza nie jest bowiem przekazywana, ale zdobywana przez studenta, jego zaangażowanie jest konieczne do ukończenia kursu. Studenci poprzez pracę indywidualną uczą się samodzielnie gromadzić materiały, zapoznają się z różnymi źródłami informacji w języku obcym, uczą się samodzielnie i krytycznie oceniać zdobyte informacje oraz dalej przetwarzać je do własnych celów. Eksperci wskazują, że osvajanie z nowoczesnymi technologiami sprzyja pozytywnemu nastawieniu wobec zmian i nowych wyzwań. Uczenie w formie e-learningu umożliwia więc również realizację obecnie jednego z podstawowych celów dydaktyczno-wychowawczych, jakim jest rozwijanie autonomizacji rozumianej jako „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania” (Komorowska 2001: 167) oraz polegającej na „stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego” (Wilczyńska 1999: 127). Stosowanie TIK zachęca do rozwijania własnych zainteresowań studentów, do rozwijania samokształcenia. Na przykład poprzez udział w międzynarodowych projektach, studenci uczą się samodzielnie nawiązywać kontakty ze studentami innych uczelni, wykorzystują swoje kompetencje językowe w autentycznych sytuacjach, bez pośrednictwa wykładowcy, przejmują odpowiedzialność za wyniki pracy, uczą się planować i organizować pracę własną oraz pracę w grupie jak i wzajemnie oceniać wyniki własnej pracy. Mając do dyspozycji szeroki wachlarz narzędzi do komunikacji i wymiany informacji, studenci wykonują autentyczne działania językowe, a nie tylko odgrywać role. Ponadto, dzięki nowoczesnym narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej, studenci mogą samodzielnie pogłębiać wiedzę z dziedziny ich interesującej, samodzielnie nawiązywać kontakty bądź to z innymi studentami, bądź z ekspertami z dziedziny ich interesującej.

Eksperci wskazują również na fakt, że wykorzystując narzędzia TIK podczas zajęć z praktycznej znajomości języka obcego studenci poznają możliwości TIK w pracy z tekstami i grafiką, w wyszukiwaniu informacji oraz komunikowaniu się. Dzięki wykorzystaniu TIK studenci poznają obcojęzyczne czasopisma elektroniczne, serwery edukacyjne, nabywają umiejęt-

ności tworzenia testów elektronicznych odpowiednich do poziomu znajomości języka i wieku, zdobywają wiedzę o programach multimedialnych, które służą jako środki dydaktyczne stymulujące pracę nad językiem, ich zaletach i ograniczeniach. Ponadto studenci poznają narzędzia TIK wspomagające pracę nauczyciela oraz tłumacza, nabywają więc wiedzę dotyczącą baz danych językowych, korpusów językowych, zasad działania programów konkordacyjnych do analizy językowej i badania tekstów, programów autorskich w celu tworzenia różnego rodzaju ćwiczeń i testów. Ponadto, jak wskazują eksperci, poprzez stosowanie TIK podczas zajęć studenci nabywają praktyczne umiejętności wykorzystania zasobów Internetu do realizacji projektów, oraz umiejętności prowadzenia projektów wspólnie z innymi nauczycielami.

Ekspertki podkreślają również, że poprzez stosowanie *e-learningu* nie tylko na zajęciach z technologii informacyjnej, ale także na innych przedmiotach, studenci poznają możliwości zastosowania TI w różnych dziedzinach, zostają przygotowani do posługiwania się Internetem, wykorzystywania TI w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, tworzenia i wyszukiwania list dyskusyjnych dla poszczególnych przedmiotów lub grup tematycznych, wykorzystują nowoczesne narzędzia komunikacji do prowadzenia dyskusji z innymi, często obcojęzycznymi studentami. Wykorzystywanie technologii informacyjno komunikacyjnej jest więc niezbędnym elementem przygotowania studentów do przyszłego życia zawodowego.

### 3. TIK jako składnik warsztatu pracy nauczycieli oraz studentów kierunków neofilologicznych

Kolejny cel niniejszej publikacji stanowiło przedstawienie narzędzi TIK, które są obecnie najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli oraz studentów kierunków neofilologicznych w procesie kształcenia. TIK oferuje nauczycielom oraz studentom różnego rodzaju narzędzia do pozyskiwania informacji lub do komunikacji. Z analizy wyników przeprowadzonych wywiadów eksperckich wynika, że zdecydowanie najlepszym narzędziem do komunikacji pomiędzy uczniem a nauczycielem jest specjalne oprogramowanie, zwane popularnie platformą *e-learningową*. Jest to połączenie bazy danych zawierającej wiedzę merytoryczną (z udziałem multimediów), modułu poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego, chatu, modułu testującego nabytą wiedzę i umiejętności, mechanizmu logowania ucznia, elektronicznego dziennika oraz kalendarza. Student po zalogowaniu się ma dostęp do modułu szkoleniowego zawierającego merytoryczną wiedzę oraz zadania do wykonania. Dzięki poczcie elektronicznej ma możliwość utrzymywania kontaktu z nauczycielami i innymi studentami. Tą drogą dostarcza nauczycielowi swoje prace i otrzymuje ich ocenę. Nauczyciel ma dostęp do modułu administracyjnego, w którym dokonuje zapisu studentów, umieszcza materiały na zajęcia, monitoruje aktywność studentów oraz ich postępy w nauce. Kontro-

la postępów studenta możliwa jest dzięki różnego rodzaju testom oraz zadaniom. Ponadto każdy nauczyciel ma dostęp do tzw. logów, czyli inaczej raportów aktywności uczniów. Pozwalają one na monitorowanie, ile razy i jakie zasoby odwiedza dany student, jakie są rezultaty podejmowanych przez ucznia wysiłków, jakie rozwiązania zostały przesłane oraz czy uczeń podejmował dyskusje z innymi uczestnikami i jakie zagadnienia z nimi poruszał. Raporty aktywności umożliwiają również automatyczne tworzenie różnego rodzaju zestawień i wykresów, które mogą posłużyć głębszej analizie efektywności pracy studenta. Platforma e-learningowa umożliwi również powiadamianie studenta o nowo udostępnianych wykładach, materiałach poprzez e-mail oraz tablicę aktualności, która jest widoczna zaraz po zalogowaniu się do systemu.

Analiza wypowiedzi ekspertów pokazuje, że platforma e-learning może być wykorzystywana przez wykładowców w różnorodny sposób. Wykładowcy prezentują materiały uzupełniające do wykładów i ćwiczeń na studiach dziennych, zaocznych lub podyplomowych. W ten sposób nauczyciel może uzupełniać zajęcia stacjonarne o dodatkowe materiały, zadania oraz ćwiczenia lub także rozbudować program zajęć o całkiem nowe zagadnienia. Wykładowca może ponadto zamieścić na platformie materiały prezentowane na foliach w czasie wykładu, co pozwala studentom na usystematyzowanie i uzupełnienie zdobytej wiedzy. Analiza wypowiedzi ekspertów pokazuje, że większość nauczycieli przygotowuje i udostępnia studentom tak zwane materiały statyczne (takie jak np. prezentacje Power-point lub dokumenty WORD) oraz ćwiczenia i testy interaktywne. Student zapoznaje się z prezentowanymi treściami oraz dyskutuje z nauczycielem np. na forum dyskusyjnym lub czacie. Fora dyskusyjne służą również prezentacji przygotowanych przez studentów materiałów lub referatów, które są również poddane pod dyskusję a następnie oceniane. Materiały statyczne, ćwiczenia oraz testy interaktywne nie są jedynymi materiałami, jakie nauczyciele tworzą na potrzeby prowadzonych przez siebie zajęć językowych. Nauczyciele tworzą również filmy instruktażowe, które pokazują jak np. opracować słownictwo, jak należy korzystać ze słowników dostępnych w Internecie.

W ramach zajęć z praktycznej nauki języka wykładowcy wykorzystują ponadto takie narzędzia komunikacji synchronicznej jak chat. To narzędzie jest zdaniem ekspertów szczególnie przydatne jeśli w trakcie zajęć omawiany jest temat, który z jakiegoś względu jest kontrowersyjny, np. kwestie wyznaniowe, stosunek do mniejszości seksualnych. Poprzez dyskusję za pomocą chatu łatwiej jest zapewnić otwartość dyskusji anonimowej. Ci sami studenci działają anonimowo ponieważ logują się anonimowo pod wymyślonym doraźnym nickiem i dyskutują w czasie rzeczywistym za pomocą klawiatury. Eksperti podkreślają, że narzędzia synchroniczne wspierają bardzo dobrze pracę grupową i zapewniają bezpośrednią łączność pomiędzy studentami.

Z analizy wypowiedzi ekspertów wynika ponadto, że coraz więcej wykładowców wykorzystuje TIK do przeprowadzania projektów z ucze-

niami w innych krajach. Jest to jednocześnie forma aktywności sprzyjająca rozwijaniu autonomii ucznia. Studenci dwóch różnych uczelni (w tym jednej zagranicznej) współpracują ze sobą przez kilka tygodni wykorzystując różne narzędzia technologii informacyjno komunikacyjnej. Po pierwszym, wstępnym etapie wzajemnego poznania się następuje drugi etap polegający na podjęciu dyskusji na tematy dotyczące edukacji albo kultury czy historii obu krajów. Celem takiego projektu jest lepsze poznanie kultury danego kraju, budowanie wzajemnego zrozumienia się. Dodatkową korzyścią płynącą z tego rodzaju współpracy jest kształtowanie postawy autonomicznej studentów. Studenci mogą dokonywać wolnego wyboru tematu ich projektu, samodzielnie dobierają materiały, uczą się więc odpowiedniego doboru i selekcji materiałów oraz krytycznej oceny materiałów. Ponadto wymiana doświadczeń, negocjowanie znaczeń przy omawianiu danego tematu nadają interakcji nową jakość, która z kolei prowadzi do tworzenia nowych struktur wiedzy u uczących się. Studenci poznają więc nie tylko podstawowe narzędzia pracy nauczyciela: uczą się jak zakładać grupy dyskusyjne, uczą się nimi zarządzać, uczą się również takich prostych narzędzi jak *Internet Classroom Assistant* (mini platformy nauczania na odległość), uczą się tworzyć interaktywne, samosprawdzalne quizy językowe. Realizacja projektów pozwala ponadto na rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia, współpracy w zespole. Doświadczenie wspólnej pracy, posługiwania się różnymi stylami radzenia sobie z poszczególnymi etapami pracy, posługiwania się różnego rodzaju narzędziami TIK jest bardzo cenną formą pracy i stanowi ważny krok w kierunku autonomizacji.

Wykorzystanie *e-learningu* posiada jeszcze jedną bardzo ważną zaletę. Uczeń może skorzystać ze środowiska w dowolnej, dogodnej dla niego chwili, w ciszy i skupieniu. Na zajęciach, często w dwudziestokilkuosobowym zespole, w którym zróżnicowanie temperamentów bywa duże, czasem trudno utrzymać idealny spokój sprzyjający atmosferze pracy twórczej. Pracując w domu, w sposób nowoczesny, z wykorzystaniem komputera i Internetu, uczący się dostosowuje tempo pracy do swoich możliwości, przez co nauka może stać się bardziej efektywna.

#### 4. Podsumowanie

Celem niniejszej publikacji było przedstawienie możliwości, jakie stwarzają technologie informacyjno-komunikacyjne dla studentów i nauczycieli kierunków neofilologicznych oraz w jaki sposób mogą być one wykorzystywane w procesie kształcenia w oparciu o przeprowadzone badania ankietowe oraz wywiady z osobami posiadającymi wieloletnie doświadczenie w zakresie stosowania TIK w kształceniu.

Ekspertki podkreślają, że w zakresie kształcenia studentów kierunków neofilologicznych komputer będzie przydatny np. w ćwiczeniach, tam gdzie

jest możliwe zindywidualizowane podejście do uczącego, zindywidualizowana ocena jego osiągnięć, gdzie może występować pewna asymetryczność w samym procesie nauczania, gdzie istotne są względy ekonomiczne. Uwzględniając jednak specyfikę nauczania języków obcych, e-learning nie będzie mógł zastąpić tradycyjnego procesu kształcenia. W procesie akwizycji języka nic nie zastąpi nauczyciela. Kontakt fizyczny z nauczycielem oraz innym studentami musi zostać zachowany, ponieważ stanowi on czynnik motywujący, grupy zgrywają się ze sobą, tworzy się pewna społeczność. Trudno by sobie wyobrazić np. zajęcia z tłumaczenia konsekwentnego przez Internet, natomiast rozwijanie sprawności takich jak słuchanie, czytanie może z powodzeniem odbywać się przy wykorzystaniu Internetu.

W kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego konieczne jest praktykowanie nowych form prowadzenia zajęć i oceny postępów, które umożliwią przyszłym nauczycielom realizację takich zadań dydaktycznych jak autonomia ucznia oraz przygotowują ich do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oraz efektywnego wykorzystywania możliwości, jakie stwarzają TIK w nauczaniu języków obcych.

Kształcenie w formie e-learningu może pomóc wyższym uczelniom w lepszym dostosowaniu oferty edukacyjnej do istniejących potrzeb. Dzięki możliwościom oferowanym przez tę formę kształcenia, uczelnie będą dysponowały różnymi, uzupełniającymi się metodami i narzędziami edukacyjnymi wykorzystywanymi na studiach dziennych, wieczorowych i podyplomowych. TIK raczej nie zastąpią nauczania w tradycyjnych klasach i salach wykładowych, pozwolą jednak, nauczycielom i studentom, lepiej przystosować się do zasad funkcjonowania współczesnego świata, w którym uczenie się i doksztalcanie jest procesem ciągłym.

## Bibliografia

- Gajek, E. 2003. „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej – interpretacja dla nauczycieli języków obcych”. *Komputer w Szkole* 3/2003. 48-61.
- Kędzierska, B. 2004. „Kompetencje informacyjne – podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy”, w: Strykowski, W. i Skrzydlewski, W. (red). 2004. 81-88.
- Komorowska, H. 2001. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Strykowski, W. i Skrzydlewski, W. (red.). 2004. *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: eMPI2.
- Syśło, M. 2003. „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”. *Komputer w Szkole* 3/2003. 43-56.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

*Waldemar Markiewicz*

*Instytut Neofilologii*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie*

---

## **E-LEARNING JAKO NARZĘDZIE W ROZWIJANIU AUTONOMII UCZNI**

### STRESZCZENIE

E-learning is becoming more and more popular nowadays. Technological advancement demands urgent changes in teaching and learning approaches. The author of this article argues that e-education promotes autonomous learning and minimizes barriers in access to education. The article reviews popular web-technologies and systems in terms of creation, storage and serving a didactic content. The author also presents exemplary open source Content Management Systems such as: *Joomla*, *Mambo*, *Drupal* and the popular *Moodle* platform. Special attention is given to careful planning and proper selection of educational materials for electronic resources.

### 1. Wprowadzenie

Rozwój społeczno-gospodarczy wywiera ciągły wpływ na sposób i formę kształcenia. Postęp naukowo-techniczny sprawia, że człowiek nie może już bazować tylko na wcześniej zdobytym wykształceniu, lecz musi systematycznie pogłębiać swoją wiedzę i zdobywać nowe doświadczenia. Taki stan rzeczy wymaga zmian na rynku edukacyjnym. Zmiany te będą dotyczyły reorganizacji procesu dydaktycznego i nowego podejścia do relacji uczeń-nauczyciel. Nowoczesny uczeń musi być w dużej mierze samodzielny, innymi słowy autonomiczny, a rolą nauczyciela będzie raczej wskazywanie właściwej drogi i monitorowanie postępów, niż występowanie w pozycji tzw. mistrza. Technologia informacyjna i media stają się zatem swego rodzaju środkiem komunikacji między uczniem a nauczycielem, pozwalającym na zindywidualizowanie procesu kształcenia. Ciągłe jednak, jeśli weźmiemy pod uwagę Polskę, brakuje określonych standardów tzw. *e-learningu*, który jest

mało popularny i kosztowny. Autor artykułu będzie starał się wykazać, że media elektroniczne służą nie tylko rozwijaniu autonomii w nauczaniu, ale też są efektywne i wcale nie muszą wiązać się z wysokimi nakładami finansowymi na zaprojektowanie modułu. Ze względu na specjalizację zawodową, autor będzie skupiał się głównie na przykładach wykorzystania technologii informacyjnej w nauczaniu języka angielskiego.

## 2. Autonomiczny charakter wirtualnej edukacji

Podejście autonomiczne niezwykle wpisuje się w e-learning. Choć tradycja e-learningu jest w Polsce czymś nowym, na dobre istniejącym od 2000 roku, jest on już od dawna znany na Zachodzie (np. Brytyjski Uniwersytet Wirtualny). Należy podkreślić, że nowoczesna e-edukacja wcale nie musi stać w opozycji do wcześniej wypracowanego sposobu nauczania, lecz może być skuteczną alternatywą. Gajda (2004: 379) stwierdza, że: „(...) hipermedia jako interaktywne, na czele z Internetem, mogą wydatnie wzbogacić wypróbowane formy massmedialnego kształcenia otwartego na odległość, jeśli:

- zostaną w sposób twórczy włączone w system multimedialnego kształcenia;
- zostanie przygotowana wartościowa oferta edukacyjna;
- będą odbiorcy owej oferty, charakteryzujący się umiejętnościami *samokształcenia*”.

W Polsce mało jest jeszcze badań nad praktycznym zastosowaniem e-learningu i właściwie jest on wprowadzany przez entuzjastów. Wciąż dużo do zyczenia pozostawia infrastruktura informatyczna ośrodków akademickich, jej wysokie koszty, jak i kompetencje medialne samej kadry. Jednak szerokie zastosowanie mediów elektronicznych, ze względu na szybki postęp techniczny, to tylko kwestia czasu.

### 2.1. Pozytywne aspekty e-edukacji

E-learning to po części lub całkowicie uczenie się na odległość (ang. *distance learning*). Można by wobec tego faktu przeprowadzić analogię, że *autonomicznym jest uczący się na odległość*. Uczenie się na odległość polega przede wszystkim na *samokształceniu z elementami samokontroli, a rolą nauczyciela będzie podtrzymywanie wysokiej motywacji do nauki i skuteczny proces ewaluacji postępów*. Wirtualna edukacja posiada przewagę nad tradycyjnymi metodami ze względu na jej zindywidualizowany charakter. Uczący się posiada zarówno własne tempo nauki, jak i ma możliwość szybszego zapamiętywania materiału (Sikorski 2002). Dodatkowymi atutami e-edukacji są:

- możliwość podjęcia nauki przez bardzo wiele osób;
- możliwość dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb;
- możliwość nauki w dogodnym czasie i efektywne jego wykorzystanie;

- niskie koszty;
- przyjazna forma kształcenia dla osób mających utrudniony dostęp do edukacji tradycyjnej;
- proces nauczania może przebiegać w sposób dyskretny i bezstresowy.

## 2.2. Organizacja i efektywność e-learningu

Znacznym problemem może być na początku skomputeryzowanie procesu edukacyjnego. Duże koncerty oferują wprawdzie gotowe oprogramowania, wiąże się to jednak z ogromnym nakładem finansowym i dodatkowo nie zawsze spełnia oczekiwania klienta. Lepsze rozwiązanie stanowić będzie zaprojektowanie własnego systemu czy platformy e-learningowej. Obecnie dość dużą popularnością cieszą się systemy tzw. piątej generacji. Tabela 1 pokazuje powiązanie dostarczanej technologii z nauczaniem treści w interakcji między nauczycielem a uczniem. Źródłem komunikacji i ewaluacji staje się Internet, elastyczność systemu zapewnia studentowi możliwość doboru tempa i czasu pracy, a serwisy edukacyjne mogą zostać zorganizowane w postaci zasobów elektronicznych. Jeśli chodzi o e-szkolę dla celów nauczania języków obcych, to jej efektywność zależy w głównej mierze od następujących czterech czynników, które zostały wyłonione po badaniach przeprowadzonych przez Grama (1999):

- prezentacja informacji;
- informacja dla pobierającego naukę;
- ćwiczenia połączone z udzielaniem odpowiedzi;
- ocenianie.

Technologia	Charakterystyka dostarczanej technologii					
	Elastyczność			Materiały wysokiej jakości	Rozwinięta interakcja	Instytucjonalne koszty zbliżające się do zera
Czas	Miejsce	Tempo				
Interaktywne multimedia on-line	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak
Internet, WWW	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak
Zastosowanie zautomatyzowanych systemów odpowiedzi	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak
Portal edukacyjny	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak

Tabela 1: Elementy systemu piątej generacji (Taylor 2000, w: Dejnaka 2004).

Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniane czynniki gwarantujące efektywne nauczanie, trzeba zastanowić się, jakie efektywne narzędzia programistyczne będą mogły im sprostać. Do najczęściej używanych narzędzi należą według Gierłowskiego i Nowickiego (2004):

- produkty służące budowie prezentacji;

- produkty służące transmisji obrazu i dźwięku;
- systemy zarządzania nauczaniem LMS;
- systemy zarządzania treścią nauczania LCMS.

Te pierwsze (tzw. *authoring tools*) używają znanych już od dawna technologii zapisu i prezentacji statycznych dokumentów w Internecie, takich jak języki HTML, FLASH, Shockwave, Postscript. Dzięki tym technologiom można tworzyć interaktywne prezentacje, skutecznie ewaluować wiedzę uczniów i dodatkowo wprowadzać symulacje sprawdzające opanowanie teorii w praktyce. Materiały dydaktyczne wraz z możliwościami technologii zapisu, prezentacji i automatyzacji stanowią obecnie podstawę opracowania materiałów dydaktycznych, głównie w nauczaniu w trybie asynchronicznym (Gierłowski i Nowicki 2004).

Z kolei produkty służące transmisji obrazu i dźwięku mogą łączyć nowoczesne rozwiązania z tradycyjnymi. Najbardziej popularną metodą jest wideokonferencja/telekonferencja (np. popularna forma wykładu czy dyskusji przez Internet). Jednak zajęcia prowadzone tą drogą w sposób synchroniczny są nie tylko kosztowne, ale i ich realizacja jest ograniczona ze względu na wciąż jeszcze małą prędkość transmisji danych i odbioru. Takie obserwacje wynikają między innymi ze wcześniejszych doświadczeń stosowania formy transmisji obrazu i dźwięku (Lewandowski 2007).

Bardzo ciekawe rozwiązania daje aplikowanie systemów LMS (ang. *learning management system*). Wcześniej wspomniane produkty bardziej skupiają się na samej treści nauczania, pozostawiając nierozwiązanym problem organizacji szkolenia. LMS stanowi zatem skuteczną alternatywę w nauczaniu zdalnym, ponieważ zapewnia automatyzację procesu tworzenia, administrowania, logowania i ewaluacji. Systemy informatyczne tego rodzaju mają budowę modułową. Typowy moduł zarządzania szkoleniami daje możliwość organizacji procesu dydaktycznego poprzez opcję raportowania, udostępnianie i katalogowanie zasobów, administrowanie grupami studentów. Moduł zdalnego samokształcenia pozwala natomiast na indywidualizację procesu dostosowanego do potrzeb konkretnego ucznia. Nauczyciel, zwany w kształceniu zdalnym „tutorem”, przejmuje odpowiedzialność za treści nauczania i przygotowanie ćwiczeń w module budowy kursów. Istotnym elementem jest także moduł komunikacyjny, który pozwala na rozbudowaną interakcję na linii nauczyciel-uczeń, zarówno w postaci synchronicznej, jak i asynchronicznej.

Najbardziej korzystną alternatywę, z punktu dydaktyki nauczania, zapewni zastosowanie LCMS (ang. *learning content management system*), który jest bardziej zaawansowaną technologicznie formą LMS. Ten drugi, ogólnie rzecz biorąc, pozwala na organizowanie, natomiast LCMS jest zaawansowanym narzędziem programistycznym, które nie tylko pozwala projektować, publikować, przechowywać i dostarczać materiały dydaktyczne w formie tzw. *learning objects*, ale też jest wyposażony w opcję administrowania, ewaluacji i monitorowania/raportowania procesu logowania się uczestników kursu.

### 3. Free software i open source software

Jeśli przyjmiemy, że nasza e-szkola ma cechować się efektywnością według wcześniej wspomnianych wyznaczników Grama (1999), to należy się bardzo mocno zastanowić, jakie oprogramowanie wybrać. Z praktycznego punktu widzenia nowoczesny nauczyciel powinien wybrać LCMS. Na rynku dostępne są produkty różnych korporacji, lecz koszt wprowadzenia przedsięwzięcia będzie porażający dla instytucji oświatowych. Autor niniejszego artykułu zaleca używanie *oprogramowania wolnego* lub *otwartego* (ang. *free software* lub *open source software*). Oprogramowanie tego typu jest w zasadzie całkowicie darmowe i przyjazne użytkownikowi.

W przypadku gdy do nauczania zdalnego nie jest potrzebne rozbudowane środowisko, początkujący nauczyciel może stworzyć prosty serwis edukacyjny (np. swoją własną witrynę). Nie należy obawiać się niskich kompetencji medialnych nauczyciela, ponieważ i w tym przypadku można posłużyć się oprogramowaniem wolnym lub otwartym. Popularne staje się wykorzystanie samego systemu zarządzania treścią – CMS (ang. *Content Management System*) do tworzenia własnego LCMS. Jak tego dokonać? Oprogramowanie CMS składa się z modułów i komponentów. O ile LCMS ma zastosowanie do szkoleń, o tyle sam CMS jest szerszy w użyciu, chociażby ze względu na różnego rodzaju instytucje nie związane z edukacją.

#### 3.1. Przykładowy CMS

Bardzo szeroko stosowane są obecnie CMS'y typu: *Joomla*, *Mambo*, *Drupal*. Aplikacje tego rodzaju przeznaczone są dla osób praktycznie nie mających żadnego doświadczenia w tworzeniu serwisów WWW, w szczególności nie posiadających wiedzy na temat języków programowania. Wspomniane rozwiązania są odpowiednie dla nauczycieli, których podstawowym zadaniem jest umiejętnie zaplanowanie treści nauczania, a nie programowanie. *Joomla*, *Mambo*, czy *Drupal* zawierają panel administracyjny i narzędzia pozwalające na budowę, aktualizację i zarządzanie treścią witryn. Ze względu na to, iż programy posiadają możliwość zarządzania uprawnieniami redaktorów, daną witrynę może budować zespół osób. Jeśli zachodzi konieczność stworzenia rozbudowanego systemu LCMS, wystarczy zainstalować dostępne moduły (np. moduł forum) i komponenty (np. galeria, informacje o kursach). Aby zacząć tworzyć portal edukacyjny, wystarczy pobrać oprogramowanie ze stron z konkretną dystrybucją i zainstalować program w naszym miejscu sieciowym wyposażonym w bazę danych MySQL. Poniżej adresy stron proponowanego CMS'u:

- *Projekt Joomla*  
<http://www.joomla.org/>
- *Polskie Centrum Joomla*

<http://www.joomla.pl/>  
 - strona *Mambo*  
<http://www.mamboserver.com/>  
 - polskie wsparcie *Mambo*  
<http://www.mambopl.com/>  
 - oficjalna strona *Drupal*  
<http://drupal.org/>  
 - polskie centrum *Drupal*  
<http://drupal.letwist.net/>

W przypadku konieczności użycia gotowego rozbudowanego środowiska zdalnego nauczania można wykorzystać platformy e-learningowe. Do wysoce popularnych w Polsce należy ostatnio platforma *Moodle* (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), używana przez wiele ośrodków akademickich (np. IFA UAM, UJ, UMK). Stanowi ona darmowe alternatywne rozwiązanie open source dla komercyjnego e-learningu.

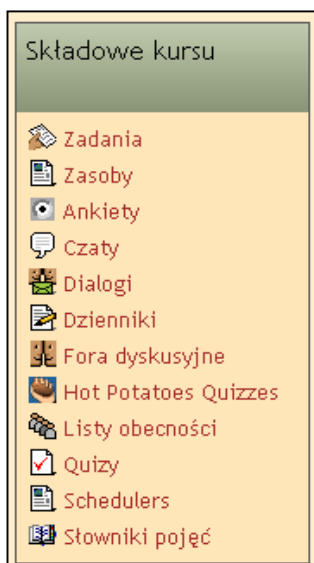


Tabela 2: Składowe kursu *Moodle* (Hojnacki 2007).

Jak każdy LCMS, *Moodle* ma budowę modułową, Tabela 2 pokazuje jego części składowe. Nauczyciel tworzy kurs, dodając istotne jego zdaniem składowe i wybiera jeden z trzech dostępnych układów kursu: tematyczny, tygodniowy lub towarzyski, i edytuje pusty szablon. Platforma *Moodle* z powodzeniem spełnia swoje zadania w małych i dużych instytucjach, gdyż pozwala na organizowanie wielu kursów, a jej zawartość może być redagowana i nadzorowana przez zespół osób. Ponadto elastyczne moduły *Moodle* wspomagają efektywność nauczania. Składowa zasobów zapewnia skuteczną

prezentację materiału w różnych formatach (pliki tekstowe i audiowideo). Komunikacja na linii nauczyciel-uczestnicy jest nawiązywana dzięki składowym dialogu, czatu i forum. Może być to komunikacja synchroniczna, asynchroniczna, z nauczycielem, z innym uczestnikiem kursu lub grupowa. Dzięki funkcji quizu nauczyciel może dokonać oceny wiedzy studentów w różnej formie i zapisać efekty w dzienniku elektronicznym. *Moodle* to także interaktywne ćwiczenia, narzędzia do analizy i przeprowadzania badań, bogate funkcje administrowania studentami i bieżącymi wydarzeniami oraz rozbudowany system rejestrowania i monitorowania logowania. Wniosek nasuwa się sam: *Moodle* jest platformą spełniającą wymogi łatwego w obsłudze i dobrego e-learningu.

#### 4. Materiały w zasobach elektronicznych

Bardzo ważnym elementem w przypadku zastosowania e-learningu jest dobór odpowiednich materiałów do zasobów elektronicznych. Prócz faktu, że standardy tworzenia i katalogowania zasobów nie są jeszcze w pełni rozwinięte, zarówno od strony prawnej, jak i selekcji zawartości (The DLF 2006), to i żywotność zasobów jest raczej krótka. Dlatego też kluczowym staje się dokładne zaplanowanie zawartości pod kątem tego, co jest przydatne dla uczestników szkolenia. Z pewnością pamiętać trzeba o tym, by wyszukiwanie informacji było łatwe dla studentów, a materiały prezentowane były w typowych, ogólnodostępnych formatach. Sam proces digitalizacji musi być też niedrogi.

Biorąc pod uwagę nauczanie języka angielskiego, zasoby niekoniecznie muszą zawierać materiały własne nauczyciela. Internet jest tak dużą skarbnicą wiedzy, że nie sposób z niego nie skorzystać. Zasoby elektroniczne mogą zawierać odnośniki do konkretnych informacji w postaci linków. WWW pozwala na dostęp do bibliotek cyfrowych i ćwiczeń językowych, umożliwia śledzenie bieżących wydarzeń społecznych. Oto kilka przykładów stron, które nauczyciel języka angielskiego może wykorzystać:

- serwis BBC  
<http://www.bbc.co.uk/>
- książki online Projekt Gutenberg  
[http://www.gutenberg.org/wiki/Main\\_Page](http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page)
- antologie literatury brytyjskiej i amerykańskiej  
<http://www2.wvnorton.com/college/english/nael/>
- informacje o krajach  
<http://www.lonelyplanet.com/>
- encyklopedia online  
<http://www.britannica.com/>
- słowniki online  
<http://thesaurus.reference.com/>

Zdaniem Gajek (2004: 299-303), warto też spożytkować potencjał, jaki niosą w sobie korpusy językowe, programy zawierające systemy analizy mowy czy chatterboty. Zatem wykorzystanie sieci Internet może zarówno wzbogacić zasoby elektroniczne, jak i mieć charakter motywujący dla ucznia.

## 5. Podsumowanie

Przedstawiona powyżej analiza skłania do wielu wniosków. Zmieniający się bardzo szybko świat dzięki postępowi technicznemu sprawia, że człowiek zmuszony jest do sukcesywnego pogłębiania swojej wiedzy. Zdobywanie jej nie odbywa się już tylko w szkole, lecz coraz częściej z pomocą komputera podłączonego do sieci. Te zmiany społeczne pociągają za sobą konieczność zreformowania procesu dydaktycznego. Rolą nauczyciela jest wskazywanie i doradzanie uczniowi, jak należy przyswajać wiedzę, a uczeń musi nabyć umiejętność samodzielnego wyszukiwania informacji i krytycznej refleksji. Uczeń ma też prawo do wyboru sposobu, w jaki ma być nauczany. Jeśli przyjąć, że Internet stwarza zupełnie nowe środowisko komunikacyjne, to dlaczego by nie wykorzystać go do nauczania? Sieć daje ogromne możliwości interakcji, będąc wyzwaniem zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. E-learning rozwija autonomię, wymagając od uczącego się zdecydowanie większej samokontroli i odpowiedzialności za własne kształcenie. Ponadto wirtualna edukacja niesie ze sobą korzyści dla osób pracujących czy niepełnosprawnych. Aby szerzej stosować technikę informacyjną w nauczaniu, system kształcenia nauczycieli musi zapewnić przyswojenie kompetencji medialnej. Ograniczone środki finansowe skłaniają propagatorów nauczania zdalnego ku użyciu przyjaznych systemów zarządzania treścią – CMS. Sam proces kreowania serwisu edukacyjnego nie jest jednak taki prosty. Wymaga on bowiem skrupulatnego zaplanowania treści nauczania, mając na uwadze efektywność nauczania i indywidualne potrzeby uczestnika kursu. Wspomnieć należy, iż korzystanie z zasobów sieciowych nabiera prawidłowego kształtu tylko wtedy, gdy nauczyciel wskaże uczniowi właściwy tor. Edukacja poprzez sieć to ciekawa alternatywa, która wcale nie musi stać w opozycji do tradycyjnego nauczania. Wręcz przeciwnie, może skutecznie je wspomagać i mieć charakter silnie motywujący.

## Bibliografia

- Dejnaka, A. 2004. „Projektowanie i zarządzanie wirtualną edukacją – nauczanie języka angielskiego”. *Wirtualna Edukacja* 14. (<http://lttf.ieee.org/we/a024.html/>).
- The Digital Library Federation. 2006. „Collect, produce, preserve, use, built” (<http://diglib.org/collections.htm/>).

- Gajda, J. 2004. „Hipermedia szansą wzbogacenia tradycyjnych form multimedialnego kształcenia otwartego na odległość”, w: Lewowicki, T. i Siemieniecki B. (red.). 2004. 379-393.
- Gajek, E. 2004. „Komputerowe wspomaganie nauczania języków obcych”, w: Lewowicki, T. i Siemieniecki B. (red.). 2004. 298-303.
- Gierłowski, K. i Nowicki, K. 2004. „Zastosowanie technologii internetowych w realizacji systemów zdalnego nauczania”. Katedra Systemów Informatycznych, Politechnika Gdańska. (<http://www.eti.pg.gda.pl/katedry/kti/pracownicy/Krzysztof.Gierlowski/publikacje/TI%202004.htm/>).
- Gram, T. 1999. „A survey of new media development and delivery software for internet-based learning”. Raport przygotowany dla Industry Canada *Science promotion and academic affairs branch*.
- Hojnacki, L. 2007. „Prezentacja Moodle”. (<http://hojnacki.net/>, <http://moodle.org/>).
- Lawandowski, W. 2007. „Wirtualne wykłady”. (<http://e-grabowiec.eu/>).
- Lewowicki, T. i Siemieniecki, B. (red.). 2004. *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sikorski, I. 2002. „Jak wdrożyć e-learning w naszej infrastrukturze”. *Computerworld* 16/524.
- Taylor, J. 2000. „Fifth generation distance learning”, w: Dejnaka, A. 2004.



*Maria Cichoń*  
Instytut Filologii Romańskiej  
UMCS Lublin

---

## WYKORZYSTANIE ŹRÓDEŁ INTERNETOWYCH W ROZWIJANIU SAMOŚWIADOMOŚCI I SAMOOCENY UCZNIÓW (NA PRZYKŁADZIE MATERIAŁÓW AUDIOWIZUALNYCH TELEWIZJI FRANKOFOŃSKIEJ TV5)

### STRESZCZENIE

Les documents audio-visuels mis régulièrement en ligne sur le site de la télévision francophone TV5Monde: <http://www.tv5.org> peuvent être utilisés à différents niveaux d'apprentissage de la langue française, soit en classe, soit en travail individuel en autonomie, ce qui est particulièrement précieux dans le cas du développement de la compréhension orale. Ainsi, l'émission hebdomadaire „7 jours sur la planète” (la revue de l'actualité mondiale), accompagnée du dossier pédagogique (exercices en ligne, exercices pour la classe) constitue un excellent point de départ pour entraîner les apprenants à l'autonomie. Le projet didactique que nous décrivons ici a été mené avec les étudiants en philologie romane et avait pour objectif de les sensibiliser à la spécificité de l'écoute en langue étrangère, ainsi que de leur faire découvrir les outils d'auto-évaluation en compréhension orale. Il faut souligner aussi que le travail avec les documents télévisés donne la possibilité d'acquérir les savoirs socio-culturels et de développer la perception interculturelle des étudiants.

Zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia badania nad autonomią w uczeniu się języka obcego wpisywały się doskonale w ówczesny kontekst ewolucji poglądów na temat samego procesu przyswajania języka obcego: odejście od modelu behawiorystycznego na rzecz kognitywnego ujęcia procesu uczenia się oznaczało zmianę roli samego ucznia (uczącego się – fr *élève* → *apprenant*) jako podmiotu działań językowych. Nie jest

on tylko biernym „konsumentem”, wykonawcą poleceń nauczyciela, lecz dzięki uruchamianym strategiom kognitywnym (domysł, analiza) potrafi sam stawiać hipotezy, odkrywać reguły językowe i rozumieć funkcjonowanie języka jako narzędzia komunikacji i interakcji społecznej. Oparte na kognitywizmie podejście komunikacyjne waloryzuje ucznia włączając go do działań językowych na różnych etapach począwszy od analizy potrzeb, uświadamiania celów uczenia, doboru środków, czy wdrażania do samooceny, bowiem uczący się nie może pozostawać „na zewnątrz”, poza procesem własnego uczenia się. Jak podkreśla Holec (1992: 52), „wbrew powszechnemu przekonaniu, uczący się musi uczestniczyć w konstruowaniu swojego procesu uczenia, a z drugiej strony nauczanie niekoniecznie prowadzi do akwizycji w tym sensie, że dostarczana nauka (wiedza) nie pociąga automatycznie za sobą akwizycji (czyli zdobycia rzeczywistej kompetencji językowej)” (tłumaczenie autorki).

Do badań nad autonomizacją procesu uczenia się przyczyniły się także nowe zjawiska społeczne, edukacyjne i kulturowe, jak np. kształcenie językowe emigrantów, zapotrzebowanie na naukę języków specjalistycznych w kontekście jednoczącej się Europy, rozwój kształcenia ustawicznego, a także bardzo szybki rozwój nowych technologii. Opracowywane np. we Francji systemy uczenia się w autonomii (np. *SAAS – Système d’Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien* opracowany przez ośrodek CRAPEL przy Uniwersytecie Nancy 2) były odpowiedzią na *konkretne zapotrzebowania językowe* instytucji czy osób pragnących uczyć się języka obcego poza oficjalną siecią szkół czy placówek językowych. Dało to inspirację do badań nad tzw. *stylami uczenia się* (ang. *learning styles*) i konieczności ich uwzględnienia w nauczaniu języka obcego (tzn. uświadamianiu uczniom ich indywidualnych uwarunkowań psycholingwistycznych), glottodydaktycy poświęcili też wiele uwagi *strategiom uczenia się*, rysując nawet portret tzw. „dobrego ucznia” (ang. *good language learner*) z uwzględnieniem stosowanych przez niego skutecznych strategii kognitywnych, metakognitywnych czy socjoafektywnych.

W dobie współczesnej nikt nie kwestionuje *potrzeby autonomizacji*, pojawia się wiele opracowań teoretycznych<sup>1</sup>, organizuje się konferencje naukowe, wciąż jednak naszym zdaniem powstaje stosunkowo *niewiele konkretnych projektów* dotyczących wdrażania autonomii na różnych szczeblach edukacji językowej, zwłaszcza w uczeniu zinstytucjonalizowanym, *pomimo oficjalnych deklaracji i zaleceń*. I tak na przykład, *Podstawa programowa do nauki języka obcego w gimnazjum* stawia jako pierwsze zadania szkoły „Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, m.in. poprzez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności lingwistycznych”, „Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego”, następnie „Roz-

<sup>1</sup> Bardzo cennym, całościowym opracowaniem w języku polskim jest pozycja Wilczyńskiej (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*.

wój indywidualnych strategii uczenia się<sup>2</sup>. Podobne sformułowania znajdziemy w podstawie programowej do liceum, a zadaniem szkoły jest też zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, w tym, w miarę możliwości, multimedialnych. Jak wynika z pobieżnych sondaży przeprowadzonych wśród studentów-neofilologów, kształcenie umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć” bardzo rzadko ma miejsce w szkołach średnich! Przyczyny są z pewnością wielorakie: brak przygotowania metodycznego nauczycieli w tym zakresie, strach przed przełamaniem barier psychologicznych, instytucjonalnych, czy wręcz brak wiary w „opłacalność” tego typu zajęć, refleksji na lekcjach języka obcego (z konieczności musiałyby się odbywać w języku ojczystym!).

Większą szansę na wdrażanie do autonomii mamy w kształceniu uniwersyteckim: obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli (projekt z 15.02. 2007, mało precyzyjny, napisany zresztą bardzo złą polszczyzną!) w swych treściach programowych również uwzględniają postulat rozwijania samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, podkreślają samokształcenie i warsztat pracy ucznia. Ograniczony wymiar godzin przeznaczonych na naukę języka obcego na studiach licencjackich (w specjalności głównej (480) i dodatkowej (240) staje się prawdziwym wyzwaniem dla dydaktyków uniwersyteckich, zważywszy na wysokie wymagania odnośnie poziomu kompetencji językowej absolwentów (odpowiednio C1 i C2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*). W tym kontekście, wdrażanie studentów do pracy w autonomii staje się wręcz koniecznością! Nie chodzi o budowanie prawdziwych systemów autonomicznych, które stałyby w sprzeczności z celami instytucjonalnymi, lecz raczej o wyposażenie studentów w konkretną wiedzę i umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć”, tak, by rezultaty ich własnego kształcenia językowego były w pewnym stopniu „nagradzane”, włączane w system ewaluacji poszczególnych sprawności językowych. Podwójny status studentów neofilologii jako uczących się języka obcego i przyszłych nauczycieli stwarza okazję do *refleksji nad własnymi działaniami językowymi, do świadomego budowania swojej kompetencji komunikacyjnej, wreszcie do wypracowywania narzędzi samooceny*. Naturalnie, tak pojęta autonomizacja studentów wymaga przygotowania ze strony nauczycieli akademickich, opracowania spójnego programu, systemu oceny itp. Duża swoboda nauczycieli akademickich w określaniu celów i doborze środków dydaktycznych (programy autorskie) w połączeniu ze szczególną wrażliwością językową studentów neofilologii skłania do podejmowania prób w zakresie autonomizacji procesu uczenia się języka obcego na poziomie zaawansowanym.

Niniejszy artykuł jest właśnie opisem pewnego projektu dydaktycznego, którego celem jest rozwijanie autonomii uczniów (samoświadomości i samooceny) w zakresie *rozumienia dyskursu (rozumienia ze słuchu)* przy pomocy autentycznych materiałów audio-wizualnych umieszczanych regularnie na

---

<sup>2</sup> [http://www.wyraz.pl/podstawy/j\\_obcy\\_gim.php3](http://www.wyraz.pl/podstawy/j_obcy_gim.php3).

stronie internetowej telewizji frankofońskiej TV5 (<http://www.tv5.org>). Argumenty przemawiające za uprzywilejowaniem tej sprawności językowej są dla glottodydaktyków oczywiste, bowiem:

- percepcja słuchowa i rozumienie mowy są początkowymi fazami procesu przyswajania języka (rozumienie wyprzedza mówienie);
- w praktyce częściej pełnimy rolę słuchaczy niż mówiących, a wypowiedzi ustne są często reakcją na zrozumiany komunikat;
- rozumienie i mówienie implikują różne użycie form językowych, przyswajanie innej „gramatyki”;
- progresja językowa następuje znacznie szybciej w rozumieniu niż w mówieniu, nawet rodzimi użytkownicy języka nie są w stanie odtworzyć specjalistycznych komunikatów językowych, które przecież doskonale rozumieją!

Celowe jest zatem rozdzielanie kompetencji receptywnych i dyskursywnych, proponowanie uczniom do słuchania znacznie trudniejszych tekstów niż są w stanie „wyprodukować”.

Poza tym, przyzwyczajanie uczniów do słuchania autentycznego, żywego języka jest bardzo ważne dla pobudzania ich wrażliwości językowej, np. rozróżniania rejestrów językowych: inaczej mówi prezenter wiadomości telewizyjnych, inaczej osoby udzielające spontanicznych wywiadów. Dla wielu osób uczących się języka obcego pierwszy kontakt z cudzoziemcami, pierwsza rozmowa przez telefon kojarzy się często z negatywnymi uczuciami, z rozczarowaniem, gdyż w trakcie nauki były eksponowane na sztuczne, „sterylne” nagrania mające niewiele wspólnego z rzeczywistym użyciem języka jego rodzimych użytkowników! Oprócz tego autentyczne materiały audiowizualne są wspaniałą okazją do wzbogacania kompetencji cywilizacyjnej, kulturowej.

Bardzo cennymi materiałami telewizyjnymi, które staram się wykorzystywać w praktyce (jako wykładowca języka i dydaktyki) dla rozwijania autonomii studentów są sekwencje cotygodniowego programu pt. *7 jours sur la planète* („Siedem dni na świecie”). Jest to rodzaj międzynarodowego dziennika telewizyjnego, przegląd wydarzeń międzynarodowych, wyselekcjonowanych i przygotowanych przez telewizję TV5, a opracowanych od strony dydaktycznej przez ekipę CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et Médias) z Vichy specjalizującą się w wykorzystaniu telewizji i nowych technologii w nauczaniu języków obcych. W każdym tygodniu trzem spośród siedmiu prezentowanych sekwencji towarzyszą niezbędne do pracy w autonomii narzędzia, to znaczy: transkrypcja (zapis graficzny), krótkie streszczenie, oraz dwa rodzaje ćwiczeń pozwalających na samoocenę stopnia rozumienia przekazu:

- a) *exercices en ligne* (ćwiczenia on-line) dla poziomu podstawowego, średniozaawansowanego i zaawansowanego; student może natychmiast sprawdzić, czy udzielił poprawnych odpowiedzi, a nawet uzyskać poradę jak postępować, by skuteczniej słuchać;

- b) *exercices pour la classe* (propozycje ćwiczeń w klasie) dla poziomu A2, B1 i B2.

Znajdujemy tu zarówno ćwiczenia sprawdzające rozumienie danej sekwencji, jak i propozycje ćwiczeń na mówienie, pisanie, lub doskonalenie kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Do każdego poziomu zadań dla ucznia (*apprenant*) opracowano stronę dla nauczyciela (*enseignant*), na której student znajdzie rozwiązania zadań (*corrigés*), a także jako przyszły nauczyciel zapozna się ze szczegółowymi scenariuszami, propozycjami lekcji na bazie danej sekwencji telewizyjnej.

Reasumując, dzięki temu projektowi (TV5-CAVILAM), uczący się języka francuskiego otrzymują na bieżąco (i gratisowo!) bardzo ciekawe materiały pozwalające na samodzielną naukę języka. Mogą być one również wykorzystane (szczególnie na poziomie uniwersyteckim) jako *punkt wyjścia przygotowujący do uczenia się języka w pełnej autonomii*, której warunkiem, jak wiemy, jest nie tylko dostęp do wszelkiego rodzaju pomocy dydaktycznych, ale przede wszystkim *wiedza i umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć”*. Jak pokreśla Holec (1991: 107) i wielu innych badaczy, zdolność do uczenia się języka obcego w autonomii obejmuje następujące dziedziny:

- *kultura językowa*: czym jest język i jego funkcjonowanie w społeczeństwie, świadomość różnic pomiędzy językiem pisanim i mówionym, co to znaczy rozumieć, mówić w języku obcym itp.);
- *kultura uczenia się*: uczenie się to nie tylko imitacja, ale odkrywanie reguł, musimy respektować swój „styl uczenia się”, ocena wewnętrzna różni się od tzw. oceny zewnętrznej itp., relatywizowanie błędów językowego);
- *metodologia uczenia się*: podejmowanie szeregu decyzji związanych z aktem uczenia się, czyli określanie celów uczenia się (jakie sprawności językowe/cele komunikacyjne?), wybór materiałów/pomocy dydaktycznych, stosownie do celów, planowanie przebiegu ćwiczeń, konstruowanie narzędzi samooceny.

Autonomia uczenia się jest zatem zbiorem stopniowo zdobywanych umiejętności i wiąże się z ewolucją poglądów, wyobrażeń, przekonań uczącego się w powyższych dziedzinach<sup>3</sup>.

Zastanówmy się, jak na bazie opisanych powyżej źródeł internetowych TV5 można wdrażać studentów (uczniów) do autonomii, rozwijając ich samoświadomość, strategie słuchania i samoocenę (poprzez konstruowanie własnych ćwiczeń). Przedstawiam poniżej opis pracy ze studentami IV roku filologii romańskiej (w ramach zajęć z dydaktyki nauczania języka francuskiego, mając nadzieję, że zdobyte umiejętności wykorzystają we własnym doskonaleniu językowym jak i przyszłej pracy zawodowej).

---

<sup>3</sup> Konkretną propozycję sposobu badania opinii o języku i uczeniu się (kwestionariusz poglądów) zamieszcza Wilczyńska (1999: 175-177).

*Techniki uświadamiające, czym jest słuchanie w języku obcym i jakie strategie kognitywne mobilizowane są u uczącego:*

Słuchanie w języku obcym budzi często psychologiczny opór, już sama obawa przed niezrozumieniem komunikatu obniża percepcję, uwagę, zapamiętywanie. Wynika to między innymi z przekonania, iż żeby zrozumieć, trzeba uchwycić każde słowo, znać dobrze słownictwo itp. Aby zrelatywizować ten pogląd, możemy posłużyć się prostymi ćwiczeniami w języku polskim:

### *Ćwiczenie 1*

Na podstawie nagranych dziennika radiowego przygotowujemy bardzo szczegółowy kwestionariusz (pytania dotyczące ewent. liczb, nazwisk, kolejności informacji itp.). Jedna grupa słucha bez przygotowania, druga otrzymuje zadania przed słuchaniem (na bardzo krótki czas). Rezultat jest do przewidzenia:

- a) słuchamy skuteczniej, jeśli towarzyszy nam jasny cel;
- b) nie musimy uchwycić wszystkich elementów, by poprawnie zinterpretować komunikat;
- c) słuchając kompensujemy znaczenie wykorzystując dotychczasową wiedzę, kontekst, obraz;
- d) nawet w języku ojczystym nie jesteśmy w stanie zapamiętać wszystkich elementów (słuchamy zazwyczaj selektywnie).

### *Ćwiczenie 2*

Słuchanie dowolnego nagrania (w języku polskim lub francuskim), w którym usunięto niektóre wyrazy lub całe zwroty. Studenci antycypują treść nagrania dzięki swojej wiedzy językowej i pozajęzykowej.

*Wnioski, sugestie dla samodzielnej pracy z materiałami audiowizualnymi w języku obcym:*

- a) *Przed słuchaniem:* na podstawie tytułu reportażu postaraj się przewidzieć, o czym jest mowa: zrób listę słów i znajdź w słowniku ich francuskie odpowiedniki. Słuchając zaznacz, które z tych słów się pojawiły. Jeśli wydarzenie, o którym mowa jest ci znane z mediów/lektur, spróbuj przewidzieć główne informacje (np. reportaż z pierwszej tury wyborów prezydenckich we Francji).
- b) *Pierwszy etap:* oglądaj sekwencję bez dźwięku, notuj każdorazową zmianę obrazu (kadru), spróbuj opisać (po polsku lub franc.) w 1-2 zdaniach co dzieje się na ekranie. Obraz jest głównym nośnikiem znaczenia, najczęściej redundantnym wobec słów, a poza tym trudno skupić się na dwóch kanałach percepcyjnych jednocześnie.
- c) *Drugi etap:* oglądaj reportaż w całości, koncentrując się na wypowiedzianych słowach. Spróbuj wykonać ćwiczenia on-line (zapropo-

wane na stronie internetowej tv5) – w razie potrzeby oglądając ponownie reportaż – a następnie „ćwiczenia dla klasy” i zwróć uwagę na popełnione błędy: jakie jest ich źródło?

- d) *Kolejne etapy*: zwróć uwagę na proponowane na różnych poziomach ćwiczenia: niektóre z nich możesz przygotowywać sam dla siebie – lub kolegi – w zależności od postawionego celu (wymowa trudniejszych słów, zapamiętanie nowego słownictwa).

Pomocne też będą sugestie wykorzystania transkrypcji w celu przygotowania „tekstu z lukami” w samodzielnej pracy z nowymi materiałami. Możesz sporządzić tekst z lukami według własnych kryteriów, wykreślając np. słowa, których nie znasz, słowa związane z jednym tematem, wyrażające ważną informację, należące do tej samej części mowy, czy też wymawiane bardzo szybko (rodzajniki, zaimki, spójniki). Inną zasadą jest zasada częstotliwości – np. skreślanie co czwartego, piątego słowa itp<sup>4</sup>. Inną propozycją to sporządzenie własnej transkrypcji (lub jej fragmentu) jako rodzaj autodyktanda.

Przedstawione powyżej techniki pracy mają na celu zachęcenie studentów do samodzielnej pracy, pobudzenie ich strategii metakognitywnych oraz wypracowanie narzędzi samooceny jeśli chodzi o sprawność rozumienia dyskursu. Z pewnością bardziej systematyczni i ambitni studenci będą stosować zdobyte umiejętności w dalszym doskonaleniu językowym, inni potraktują to jako „zadanie do zaliczenia”. Jako nauczyciele akademicy dysponujący z zasady większą autonomią w ustalaniu celów i metod nauczania możemy potraktować autonomiczne formy uczenia studentów jako integralną część ich kształcenia językowego, „nadzorując” i oceniając w pewien sposób ich autonomiczne działania. Musimy przyznać, iż jest to sprzeczne z samą ideą autonomii i indywidualizacji procesu przyswajania języka obcego, jednakże korzyści płynące z takiego rozwiązania byłyby niezaprzeczone, np. samo zdobycie świadomości, iż możliwe jest „zarządzanie własnym uczeniem” jako procesem samorealizacji!

Jednym ze sposobów monitorowania, czy raczej asystowania przez nauczyciela procesowi uczenia się w autonomii w odniesieniu do omawianej kompetencji może być np. propozycja prowadzenia przez studentów tzw. *fiches de travail* – arkuszy obserwacyjnych, na których notują źródła trudności w rozumieniu ze słuchu (zamieszczamy w aneksie przykład takiego arkusza obserwacyjnego)<sup>5</sup> oraz własne propozycje zadań, ćwiczeń związanych z daną trudnością (np. poszukanie tekstu o podobnej tematyce w celu pogłębienia słownictwa, wyszukanie w słownikach, encyklopediach elementów kulturowych, a w przypadku trudności wynikających z tempa mówienia – po prostu

---

<sup>4</sup> Piszę o tym szerzej w artykule „Kształcenie umiejętności rozumienia ze słuchu za pomocą multimedialnych materiałów. Na przykładzie płyty DVD. Słuchać, aby rozumieć język francuski” (Cichoń 2006).

<sup>5</sup> Lista typowych trudności w rozumieniu ze słuchu została wspólnie opracowana na zajęciach z dydaktyki nauczania języka francuskiego.

wielokrotne odsłuchiwanie tej samej sekwencji, a także częste słuchanie materiałów audiowizualnych (np. piosenek) którym towarzyszy transkrypcja<sup>6</sup>. Zdiagnozowanie trudności jest zatem impulsem do planowania dalszego uczenia się: ustalania celów szczegółowych, środków, planowania przebiegu ćwiczenia i sposobu samooceny

W praktyce dydaktycznej słuchanie jest punktem wyjścia do różnych działań językowych – mówienia, pisania, ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych, fonetycznych itp. Przygotowane przez studentów propozycje ćwiczeń mogą być wykorzystane również na zajęciach praktycznych z innych sprawności, tak by ich wysiłek był waloryzowany.

Podsumowując nasze rozważania, należy podkreślić, iż źródła internetowe to ogromnie bogaty, autentyczny materiał językowy i kulturowy, który współczesny nauczyciel może wykorzystywać do tradycyjnych form pracy z grupą, ale także jako narzędzie autonomizacji. Naszym zdaniem kształcenie z zakresu „uczyć się uczyć” na studiach uniwersyteckich powinno stanowić integralną część kształcenia językowego, wspierającą indywidualną pracę studentów w autonomii, a także być przedmiotem kształcenia nauczycieli w ramach dydaktyki nauczania języków obcych.

## Bibliografia

- Cichoń, M. 2006. „Kształcenie umiejętności rozumienia ze słuchu za pomocą multimediiów. Na przykładzie płyty DVD „Słuchać, aby rozumieć język francuski”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 442-452.
- Holec, H. 1991. „Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage”. *Education permanente* 107. 1-5.
- Holec, H. 1992. „Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé”, w: Porcher, L. (red.). 1992. 46-52.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Porcher, L. (red.). 1992. *Les auto-apprentissages coordonnés*. Paris: Hachette F.L.E.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

---

<sup>6</sup> Na stronie <http://www.tv5.org> znajdujemy ciekawe propozycje ćwiczeń na bazie piosenek i klipów (*Paroles de clips*).

## Aneks

Arkusz obserwacyjny: Moje trudności w rozumieniu dyskursu telewizyjnego.

Przykład:

Program: „7 jours sur la planète” 28/04/2007

Séquence 1: Deux candidats pour une présidence (Dwóch kandydatów do prezydentury Francji).

Le débit (tempo mówienia rozmówców)	
Les bruits (hałas, odgłosy w tle)	les éclats des partisans de droite qui dérangent la perception (okrzyki zwolenników prawicy przeszkadzają w percepcji słów)
Les accents des locuteurs/registres de la langue (Akcent, rejestry językowe)	
Le nombre d'interlocuteurs (liczba osób biorących udział w rozmowie)	
Le vocabulaire insuffisant (braki w słownictwie)	ex: un défi (relever un défi – podjąć wyzwanie, podnieść rękawice)
Les expressions idiomatiques/ familières (Wyrażenia idiomatyczne lub potoczne)	Wyrażenie idiomatyczne „rester en lice” (wejść w szranki) (Petit Robert: loc. <i>entrer en lice</i> : s'engager dans une lutte, une compétition; intervenir dans un débat. <i>Rester en lice</i> : dans la compétition)
Les liaisons, les enchaînements (łączenia międzywyrazo- we, trudności w identyfi- kacji słów)	
Problèmes de grammaire (problemy gramatyczne, np. czasy, szyk zdania, przeczenia)	
La mémorisation (zapamiętywanie)	
Les aspects socio-culturels (Aspekty społeczno- kulturowe)	les sigles: UMP, PS Skróty (nazwy partii politycznych)
Autres (inne)	



# Część VI

AUTONOMIA  
A SPRAWNOŚCI  
I UMIEJĘTNOŚCI



*Magdalena Czernek*

*NKJO, Uniwersytet Jagielloński*

---

KSZTAŁTOWANIE POSTAW  
AUTONOMICZNYCH  
STUDENTÓW NKJO  
NA ZAJĘCIACH Z PISANIA –  
CO MOŻEMY OSIĄGNAĆ?

STRESZCZENIE

The paper addresses the issue of learner autonomy development in writing classes at the tertiary level. It highlights the interface between the learner-centred approach and process writing, and accentuates the need to transfer the traditional roles ascribed to the instructor and the instructed. It demonstrates that the ultimate goal of writing instructors should be to inspire their students to experiment with the written word, to stimulate their cognitive curiosity, and to develop their spirit of inquiry enabling them to make informed decisions. The author presents techniques which promote student writers' autonomy, and which bring to their attention the importance of self-evaluation, critical thinking, careful reading and skilful editing. The author also points to factors that may impede a successful transfer of roles, such as learners' intellectual passivity and university teachers' fossilized teaching models, as well as the necessity to comply with the formal requirements imposed by the education system.

1. Cele nauczania we współczesnym systemie kształcenia

Idea autonomii nie jest nowa. Już w starożytności Konfucjusz dostrzegł, iż osobiste zaangażowanie podnosi efektywność uczenia się, stwierdzając: „Powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól mi wziąć udział – a zrozumieję”. Oświeceniowa myśl pedagogiczna stanowiła rozwinięcie tej refleksji. W znanym traktacie p.t. *Emil, czyli o wychowaniu* Rousseau poucza: „Stawiaj mu dostępne dlań pytania i każ mu je rozwiązywać. Niech wie o wszystkim nie dlatego, żeś mu to powiedział, ale stąd, że sam to zro-

zumie” (1955: 200). Rousseau przestrzega również przed niebezpieczeństwem, jakie stwarza zastąpienie krytycznego myślenia przez zbytne poleganie na autorytetach.

Jak odnieść słowa francuskiego filozofa do kształcenia młodych ludzi w dobie globalizacji i społeczeństwa informacyjnego? Dzisiaj ponownie padają pytania o kształt systemu edukacji: cele nauczania i środki mające zapewnić realizację tychże zamierzeń. W związku ze zmieniającą się rzeczywistością społeczno-polityczną Europy rozważa się także kwestie dotyczące kształcenia językowego i podejmuje próby ujednoczenia standardów nauczania, zmierzające do usprawnienia komunikacji między Europejczykami. *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* mający stanowić drogowskaz dla nauczycieli języków obcych w krajach europejskich, definiuje rolę uczących i uczących się, a ponadto określa kompetencje i strategie, jakie w procesie edukacyjnym powinni wykształcić uczniowie. Są to między innymi umiejętność zdobywania i przetwarzania informacji, a także zdolność samoorganizacji i brania odpowiedzialności za przebieg własnego procesu edukacyjnego. Co więcej, rozwój nowych technologii i powszechna dostępność Internetu wymuszają konieczność redefinicji celów edukacyjnych oraz przyjęcie nowych metod i strategii nauczania, w tym rewizję ról tradycyjnie przypisywanych nauczającym i uczącym się.

Umiejętność aktywnego uczenia się jest szczególnie istotna w wypadku przyswajania języka obcego. Przygotowanie uczniów do samodzielnego zdobywania kompetencji językowych powinno zatem stanowić integralną część procesu nauczania. Pasywność, brak samodzielności w uczeniu się i ograniczenie do wykonywania poleceń nauczyciela powinny zostać zastąpione przez samodzielność, podejmowanie własnych inicjatyw związanych z planowaniem i organizacją uczenia się i wreszcie przez umiejętność trafnego doboru metod pracy i materiałów dydaktycznych. Upodmiotowienie uczących się, zwiększenie ich autonomii, kształtowanie postaw badawczych, a także indywidualizacja sposobów uczenia się i nauczania to tylko niektóre z wyzwań stojących przed nauczycielami języków obcych.

## 2. Nauka pisania w NKJO a kształtowanie postaw badawczych

Nauka sprawności pisania stanowi integralną część nauczania języka obcego. W nauczycielskich kolegiach języków obcych jest jedną z części składowych bloku praktycznej nauki języka. Uczący na ogół niechętnie prowadzą zajęcia z pisania, kojarząc je z monotonią, brakiem entuzjazmu ze strony studentów i wreszcie z czasochłonnym poprawianiem prac pisemnych w domu. Nierzadko uzurpują sobie rolę osoby wszechwiedzącej, narzucając tym samym studentom swoje preferencje dotyczące pisania i oczekując, że ich prace nie będą wykraczać poza pewne schematy. Wszelkie przejawy kreatywności czy eksperymentowania z językiem są często karane, jeśli nie odpowiadają regułom narzuconym przez uczącego. Tym samym zachęca się studentów do

stosowania strategii uniku i redukcji: do unikania stosowania zwrotów i słów, których znaczenia nie są pewni, a także do upraszczania treści, które pierwotnie chcieli przekazać. Ci, nie chcąc narazić się na negatywną ocenę ze strony nauczyciela, powielają dobrze im znane wzorce i struktury językowe, a w ich tekstach brak indywidualizmu i autentyczności. Studentów nie motywuje się do klarownego formułowania myśli, ani nie rozwija ich umiejętności krytycznego myślenia i artykułowania własnych osądów. Uczący w swojej ocenie prac pisemnych studentów zbyt koncentrują się na aspektach formalnych i poprawności językowej, zaniedbując przy tym globalne aspekty pisania i bagatelizując znaczenie kreatywności i indywidualizmu piszących. Przez to studenci stają się pasywni, nie rozwijają swojej wyobraźni i tracą entuzjazm do pisania w ogóle. Jest to niepokojące zjawisko, zważywszy na rosnącą rolę języka pisanego, który stał się powszechnym narzędziem komunikacji.

Jak powinny zatem przebiegać zajęcia z pisania, których uczestnikami są studenci NKJO, czyli przyszli nauczyciele języka obcego, którzy wkrótce sami staną się odpowiedzialni za kształtowanie postaw i zachowań swoich uczniów? Jakie strategie autonomizujące mogą stosować uczący, aby zachęcić studentów do samodzielnych poszukiwań i swobodnego wyrażania myśli w sposób im odpowiadający? I wreszcie, jakie umiejętności i kompetencje powinni rozwijać studenci, aby móc kontynuować swoją edukację bez udziału nauczyciela?

Zajęcia z pisania powinny przede wszystkim motywować studentów do tworzenia autentycznych treści i inspirować ich do dalszych poszukiwań. Podczas tych zajęć studenci powinni nabyć umiejętność selekcjonowania oraz oceny wiarygodności i przydatności źródeł informacji, a także umiejętność wykorzystania ich do prezentowania własnych osądów i formułowania własnych wniosków w tekstach argumentacyjnych. Studenci powinni umieć sporządzać notatki, streszczać, parafrazować i cytować źródła w swoich pracach. Powinni przy tym uaktywniać swoją wiedzę interdyscyplinarną umożliwiającą im zmierzenie się z danym problemem i obronienie postawionej tezy. Wymaganie od studentów wykonania zadania badawczego zwięźzonego napisaniem pracy badawczej daje im możliwość spojrzenia na ten sam problem z różnych perspektyw oraz uzmysłowienia sobie, że pisanie wymaga nie tylko przetworzenia przeczytanych źródeł, lecz także krytycznego myślenia i umiejętności analizowania i modyfikowania własnego tekstu. Warto dodać, że zadanie badawcze umożliwia im ponadto wykorzystanie wiedzy pozajęzykowej. Wysiłki nauczyciela powinny zatem zmierzać do wykorzenienia postawy bezkrytycznego przyjmowania i odtwarzania dostarczanych informacji i do promowania postawy badawczej wymagającej większego zaangażowania i krytycyzmu ze strony studentów.

Z przykrością należy stwierdzić, że studenci coraz rzadziej sporządzają własne notatki; najchętniej korzystają z cudzych materiałów, w tym łatwych do skopiowania opracowań elektronicznych, a także internetowych „gotowców”. Wobec tego zanika praktyka robienia notatek, co jednocześnie

zwalnia studentów z myślenia podczas zajęć i co z pewnością nie pomaga im dokonywać samodzielnej analizy i syntezy prezentowanych na zajęciach czy wykładzie informacji. Nierzadko spotyka się teksty będące plagiatem: studenci albo nieumiejętnie korzystają z materiału źródłowego i zbyt krótko trzymają się tekstu oryginału, albo świadomie przypisują sobie owoce pracy innych. Aby móc dokonać weryfikacji źródeł, z których korzystają studenci, i ocenić sposób ich „przetworzenia” przez piszących, nauczyciel może zlecić im napisanie pracy badawczej (ang. *research paper*) i dostarczenie mu wersji ostatecznej tekstu wraz ze źródłami zawierającymi adnotacje autorów wskazujące, które fragmenty zostały w danej pracy streszczone (S), sparafrazowane (P), a które zacytowane (Q).

### 3. Transfer ról

Należy zauważyć, że osiąganie autonomii przez studentów jest wieloetapowym procesem uwarunkowanym złożonymi czynnikami. Na tempo przebiegu tego procesu bezspornie wpływa postawa samego nauczyciela. Tylko nauczyciel kreatywny, który dążąc do rozwoju swojego warsztatu, stale poszukuje nowych rozwiązań i który porzuca tradycyjne schematy, może pomyslnie zaszczerpić ideę autonomii wśród swoich studentów. Priorytetem nauczyciela twórczego winno stać się przygotowanie studentów do ich przyszłego rozwoju językowego poprzez przeobrażenie ich świadomości, zachęcanie ich do refleksji nad sobą i własnymi działaniami i wreszcie zmianę ich nastawienia do „uczenia się uczenia”. Działania autonomizujące powinny skutkować transferem tradycyjnych ról uczestników procesu edukacyjnego. Nie oznacza to rezygnacji z obecności nauczyciela w ogóle, lecz modyfikację jego udziału w procesie nauczania.

Scharle i Szabó (2000) wyodrębniają trzy etapy w procesie dochodzenia do autonomii: *zwiększanie świadomości uczących się, zmianę postaw studentów w stosunku do procesu uczenia się i transfer ról*. Autorki podkreślają, że na początku procesu autonomizacji studenci – przyzwyczajeni do bycia nauczonymi i sceptycznie postrzegający swoje możliwości – wymagają ściślejszych instrukcji. Ich poczucie odpowiedzialności i wprawa w korzystaniu z nowych narzędzi powinny wzrastać z czasem i skutkować przyływem chęci do podejmowania własnych inicjatyw. Brookes i Grundy (1990: 68-69) podobnie wskazują na stopniowość przeobrażania grupy, w której dominuje nauczyciel, w środowisko, w którym panują partnerskie relacje. W wyniku tych działań nauczyciel ma się stać niewydającym osądów słuchaczem i doradcą starającym się uaktywnić potencjał drzemący w studentach.

W środowisku, w którym nauczyciel jest partnerem traktowanym na równi z innymi członkami grupy, nie przypisuje on sobie roli wszechwiedzącej wyroczni ferującej wyroki, lecz umie przyznać się do własnych błędów oraz korzystać z wiedzy i doświadczeń innych. Jednocześnie występuje w roli inicjatora i koordynatora procesu uczenia się przez studentów. To on

organizuje zadania badawcze, doradza i służy wsparciem merytorycznym. Od studentów oczekuje z kolei dużej samodzielności i współodpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego. Warto także nadmienić, że nauczyciel kreatywny sam dobiera i aktualizuje materiały dydaktyczne, a do ich selekcji i oceny zachęca również studentów.

#### 4. Ocenianie języka pisanego a autonomia

Student autonomiczny jest ponadto zaangażowany w proces oceny własnych umiejętności oraz pracy innych studentów. Wyniki badań dowodzą, że autoewaluacja (ang. *self-evaluation*) może być skuteczną formą oceny, pełniącą funkcję uzupełniającą w stosunku do oceny nauczyciela w sytuacjach, w których nie chodzi o „ważne życiowo rozstrzygnięcia” (ESOKJ 2001: 166). Samoocena tekstów pisanych w języku obcym winna być poprzedzona treningiem ukazującym studentom sposoby jej skutecznego przeprowadzania. Trafność autoewaluacji wzrasta, gdy jest ona dokonywana przy użyciu pewnych jasno określonych kryteriów. W wypadku oceny własnych tekstów, studenci mogą otrzymać arkusze do autoewaluacji zawierające kryteria oceny. Zakłada się, że opisana forma oceniania pomaga studentom uświadomić sobie ich mocne i słabe strony, a przez to umożliwi im skuteczniejsze sterowanie własnym uczeniem się. W praktyce wielu studentów nadal uważa, że interwencja nauczyciela jest konieczna, gdyż sami czują się niekompetentni i niepewni trafności swoich spostrzeżeń dotyczących ich tekstów. Jednakże systematyczny trening autoewaluacji zazwyczaj zmienia nastawienie i odczucia studentów.

Wartościowym źródłem informacji dla nauczyciela odnośnie potrzeb językowych studentów mogą być nie tylko informacje wpisane do arkuszy samooceny, lecz również komentarze i pytania umieszczane przez autorów na marginesie ich prac (ang. *self-monitored writing*) (Frankenberg-Garcia 1999: 101). Wskazują one bowiem trudności, z jakimi borykają się piszący w trakcie tworzenia tekstu. Dzięki temu nauczyciel lepiej orientuje się, które aspekty pisania studenci już opanowali, a co nadal sprawia im trudność. Studenci, dodając komentarze do swoich prac, nabierają większej świadomości procesu powstawania tekstu pisanego, zauważają znaczenie edycji i uczą się doceniać globalne aspekty pisania (Cresswell 2000: 236). Do komentarzy studentów nauczyciel dodaje swoje uwagi, starając się pomóc autorom rozwiązać ich wątpliwości. Następnie studenci tworzą ulepszoną wersję tekstu, uwzględniającą poprawki wynikające z komentarzy. Cenną zaletą opisanej techniki jest kształtowanie w studentach nawyku uważnego czytania i sprawdzania napisanego przez siebie tekstu.

Innym narzędziem w ręku nauczyciela pisania jest ocena wzajemna (ang. *peer evaluation*). W tym wypadku autorami i czytelnikami są studenci – partnerzy o podobnym stopniu motywacji i o podobnych doświadczeniach,

przez co ich zachowania wydają się bardziej naturalne i autentyczne. Ocena wzajemna umożliwiła studentom zarówno zyskanie informacji zwrotnych od szerszego kręgu odbiorców, jak i poznanie języka i stylów pisania innych. Pisząc dla autentycznych czytelników, studenci unikają pisania ukierunkowanego na nauczyciela, w sposób przez niego akceptowany. Niekwestionowaną zaletą takiego działania jest rozwijanie poczucia odpowiedzialności oraz wzrost poczucia własnej wartości i znaczenia w grupie. Istnieje jednakże ryzyko, że osobiste sympatie i antypatie mogą w pewnym stopniu wpływać na wynik oceny wzajemnej, jeżeli nie jest ona anonimowa.

Oprócz technik oceny opisanych powyżej, przydatne może być również ocenianie prac pisemnych w kilkuosobowych grupach. Tu zadaniem czytających jest wybranie najlepszej pracy i uzasadnienie tego wyboru. Po raz kolejny nauczyciel może dostarczyć sugerowane kryteria oceny, aby ukierunkować weryfikację dokonywaną przez studentów. Kolejną możliwością jest analiza i korekta wybranych błędów na forum w klasie: studenci próbują samodzielnie zidentyfikować, a następnie poprawić błędy innych studentów, uzasadniając swoje poprawki. Nauczyciel obserwuje dyskusję studentów i włącza się do niej dopiero po pewnym czasie, akceptując bądź korygując zaproponowane przez nich wersje. Innym wariantem opisanej formy oceny jest wyświetlanie na rzutniku fragmentów anonimowych prac studentów oraz ich wspólna korekta i omówienie na forum (lub w kilku grupach). Warto dodać, że studenci często postrzegają popełnione przez siebie błędy jako oznakę porażki. Powyższy trening powinien im pomóc uzmysłowić sobie, że robienie błędów jest naturalnym elementem procesu uczenia się oraz że powinni je traktować jako narzędzie, dzięki któremu mogą poprawić swoją znajomość języka.

Konkludując, realizacja opisanych powyżej założeń na zajęciach z pisania nie jest zawsze możliwa czy efektywna. Można tu wskazać na brak entuzjazmu ze strony studentów, którzy często przejawiają niechęć do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących oceny swoich tekstów. Ich pasywność jest wynikiem odtwórczego procesu nauczania w systemie, którego byli częścią przez wiele lat swojej edukacji. Obawiają się także reakcji innych na ocenę, którą wystawili sobie lub innemu studentowi. Studenci zazwyczaj nie ufają swoim osądom ani kompetencjom innych studentów, a gdy czują presję końcoworocznego egzaminu z praktycznej nauki języka, wówczas szczególnie oczekują potwierdzenia swoich umiejętności pisania przez nauczyciela. Działania tego ostatniego z kolei warunkują ograniczenia czasowe czy wymogi formalne, w tym konieczność zdawania przez studentów egzaminu z PNJA obejmującego egzamin z pisania. Nauczyciel nie może uwzględnić w ocenie za egzamin pracy studentów na zajęciach i postępów poczynionych przez nich w ciągu całego okresu trwania zajęć z pisania. W obecnym systemie ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki czy ocena bieżąca nie są uwzględniane w ocenie ostatecznej, którą jest ocena za egzamin.

## 5. Stymulowanie kreatywności a autonomia

Rozwijanie postaw autonomicznych i kształtowanie postaw twórczych mają ze sobą wiele wspólnego. W obu wypadkach w centrum działania dydaktycznego jest uczący się, a nie nauczyciel. Rozwijanie kreatywności bezspornie wpływa na kształtowanie pewnych cech osobowościowych, które zwiększają poczucie podmiotowości studentów i pozwalają im stopniowo przejmować odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Dydaktyka twórczości rozwija niezależność intelektualną oraz wyzwala w uczących się chęć eksperymentowania z formą i treścią, co sprzyja rozwojowi ich języka i pomaga go wzbogacić. Studenci mający swobodę wyboru formy czy tematu pracy wykazują bardziej emocjonalny stosunek do pisania i mogą odczuwać radość z tworzenia. Działania autonomizujące wymagają od nich samodzielności i rozbudzają myślenie abstrakcyjne oraz wyobraźnię twórczą<sup>1</sup>. Zatem oba rodzaje nauczania – dydaktyka twórczości i autonomizacja – uzupełniają się wzajemnie.

Aby rozbudzić kreatywność studentów i entuzjazm do pisania, nauczyciel powinien im umożliwić – określiwszy uprzednio ich potrzeby językowe oraz profil ich zainteresowań – wyrażanie autentycznych emocji. Znakomicie nadającą się do tego formą literacką jest poezja. Nauczyciel może dostarczać studentom bodźców do pisania wierszy, zostawiając im swobodę doboru formy lub treści<sup>2</sup>. Czynnikiem stymulującym może stanowić także lektura innych tekstów. Za przykład może tu posłużyć wybranie przez studenta dowolnej postaci z książki, którą przeczytał, i napisanie pamiętnika z punktu widzenia tej osoby czy też „przeprowadzenie” z nią wywiadu. Innym zadaniem może być modyfikacja schematu formalnego lub treściowego tekstu, na przykład uwspółcześnienie bajki, transformacja bohaterów czy zmiana perspektywy czasowej utworu. Kolejną sytuacją twórczą może być współtworzenie przez grupy studentów artykułu zainspirowanego autentycznymi nagłówkami z prasy. W tym wypadku zadaniem każdego zespołu jest napisanie jednego akapitu mającego stanowić kontynuację akapitu napisanego przez poprzednią grupę. Piszący mogą przy tym edytować i weryfikować tekst napisany przez poprzedników. Podobnie jak w wypadku innych zadań grupowych, studenci integrują się i uczą, jak efektywnie współpracować, biorąc jednocześnie odpowiedzialność za pracę swoją i swojej grupy. Rozwijają przy tym nie tylko umiejętność pisania, lecz również umiejętności komunikacyjne i społeczne.

---

<sup>1</sup> Chcąc pobudzić kreatywność studentów, nauczyciel może określić temat pracy i pozostawić studentom swobodę wyboru formy (artykuł, list formalny, list nieformalny, pamiętnik, blog itp.). Może też pozwolić studentom na wybór tematu jednej z prac pisemnych.

<sup>2</sup> Mogą to być: początek lub koniec innego wiersza wymagający uzupełnienia, słowa kluczowe, element graficzny bądź nagranie muzyczne.

Wydaje się więc, iż pisanie kreatywne, obok umiejętności pisania akademickiego, winno znaleźć się w programie nauczania pisania w NKJO, gdyż umożliwia osiąganie niektórych celów dydaktyki autonomii i inspirowanie do autoekspresji. Sytuacje twórcze stwarzają możliwość rozwijania otwartości umysłu i asertywnego wyrażania opinii, stymulują niekonwencjonalność i nonkonformizm, a także pomagają zmieniać postawy i sposób myślenia studentów. Zarówno postawę twórczą, jak i postawę autonomiczną charakteryzują aktywność poznawcza oraz podejmowanie własnych inicjatyw. Wiążą się z nimi także motywacja wewnętrzna i poczucie własnej wartości. Oczywiście inicjowanie działań kreatywnych zależy od elastyczności i kreatywności samego nauczyciela. To jego zadaniem jest tworzenie środowiska, w którym uczący się mogą wykazać się samodzielnością i ujawnić swój potencjał twórczy.

## 6. Wykorzystanie Internetu do kształtowania postaw autonomicznych na zajęciach z pisania

Nie można nie docenić możliwości rozwoju autonomii studentów, jakie stwarza Internet. Nauczyciel winien inspirować studentów do samodzielnego przeszukiwania zasobów internetowych i znajdowania przydatnych materiałów źródłowych do pisania prac badawczych bądź opracowywania projektów multimedialnych, a także do korzystania z internetowych słowników i korpusów językowych. Jednym z jego priorytetów winno stać się dążenie do wykształcenia w studentach umiejętności samodzielnej pracy ze źródłami oraz ich przemyślanego przetwarzania. Podczas nauki pisania w NKJO studenci powinni nabyć umiejętność pisania pracy badawczej będącej reakcją na przeczytane przez nich treści innych autorów. Należy tu jednak podkreślić, że materiały dostępne w sieci nie zawsze są wiarygodne i wartościowe merytorycznie. Tym większego znaczenia nabiera wobec tego umiejętność dokonywania selekcji i oceny materiałów wykorzystywanych przez studentów do pisania.

W kontekście autonomii przydatnymi narzędziami komunikacji internetowej wydają się następujące formy aktywności: prowadzenie korespondencji drogą elektroniczną, uczestnictwo w listach i grupach dyskusyjnych i wypowiedzanie się na forach, a także tworzenie i prowadzenie własnych stron internetowych<sup>3</sup>. Co więcej, Internet umożliwia wielostronną interakcję pomiędzy uczącymi się, nauczycielami oraz rodzimymi użytkownikami danego języka, która byłaby niemożliwa w tradycyjnym modelu nauczania. Uczący się mogą współpracować – synchronicznie bądź asynchronicznie – przy realizacji wszelkich projektów badawczych. Oczywiście budowanie sieci kontaktów przez Internet (ang. *online networking*) stwarza autentyczny kon-

---

<sup>3</sup> Studenci mogą stworzyć własną witrynę internetową, w której będą wspólnie prowadzić blog, dzieląc się refleksjami dotyczącymi ważnych dla nich wydarzeń na uczelni (i nie tylko).

tekst do pisania. Jednocześnie studenci w większym stopniu decydują o przebiegu i charakterze interakcji, nie czekając na impuls ze strony nauczyciela. Dzięki komunikacji elektronicznej studenci częściej inicjują interakcje z innymi studentami, częściej ze sobą współpracują i częściej przejmują role, które tradycyjnie przypisywano nauczycielowi.

Godnym polecenia zadaniem badawczym wymagającym od studentów własnych poszukiwań w sieci i umiejętności partnerskiej współpracy jest stworzenie prezentacji multimedialnej w dwu-, trzyosobowych grupach. Tu zadaniem piszących jest obrona sformułowanej przez nich tezy na dowolny temat z wykorzystaniem co najmniej czterech zróżnicowanych (wiarygodnych) źródeł internetowych. Zwieńczeniem pracy studentów ma być przedstawienie prezentacji multimedialnej w grupie i dostarczenie nauczycielowi jej elektronicznej wersji wraz z materiałami źródłowymi, z których zaczerpnięto argumenty popierające obronę tezę. Forma prezentacji (grafika, układ tekstu itd.) jest dowolna, lecz jej język powinien być formalny. Należy przypomnieć studentom, że aby ustrzec się plagiatu, nie mogą zapomnieć o uznaniu źródeł w bibliografii. Zaletą opisanego projektu jest zintegrowanie sprawności pisania ze sprawnością mówienia. Prezentując wynik swojej pracy w grupie, studenci nie tylko korzystają z przygotowanego wcześniej tekstu, lecz muszą być również gotowi na interakcję ze słuchaczami i udzielanie odpowiedzi na ich pytania, co będzie się wiązało ze zmianą stylu języka pisanego na mówiony. Prezentacje mogą zostać ocenione na zajęciach przez innych studentów według kryteriów zasugerowanych przez nauczyciela; nauczyciel może również być zaangażowany w ocenianie.

Prezentowane formy pracy studentów pomagają dostrzec rolę, jaką odgrywa nauczyciel w procesie dydaktycznym wykorzystującym Internet. Jego zadaniem jest nie tylko inicjowanie i koordynowanie projektów realizowanych przez jego podopiecznych, lecz także przygotowanie ich do samodzielnego działania: zdobywania, krytycznego selekcjonowania i przetwarzania informacji, szukania nowych rozwiązań w sytuacjach problemowych, twórczego wykorzystania nabytych strategii oraz umiejętności nawiązywania współpracy partnerskiej. Nie należy przy tym zapominać, że nowe technologie mają być jedynie środkiem w rękach samodzielnego badacza i że nie powinny ograniczać ich roli wyłącznie do działań odtwórczych opartych na gotowych rozwiązaniach.

## 7. Podsumowanie – dlaczego warto wspierać autonomię studentów na zajęciach z pisania?

Promowanie autonomii studentów nie jest równoznaczne z wyeliminowaniem nauczyciela z procesu dydaktycznego. Zakłada współpracę partnerską nauczyciela i uczącego się i wiąże się ze zmianą ról dotychczas im przypisywanych. Nauczyciel, pełniący rolę doradcy i koordynatora, ma pomagać

studentom w osiąganiu przez nich samoświadomości poznawczej i zachęcać ich do podejmowania własnych inicjatyw. Działania autonomizujące na zajęciach z pisania mają ich motywować do eksperymentowania ze słowem pisanym i twórczej pracy z tekstem, a także do autentycznej produkcji językowej, a przez to podnosić efektywność i jakość kształcenia. Rolą nauczyciela pisania powinno być zachęcanie studentów do większej otwartości, rozbudzanie w nich wyobraźni i ciekawości poznawczej, a także rozwijanie ich krytycznego myślenia i umiejętności uważnego czytania. Nabywszy te cechy i mając poczucie własnej wartości, uczący się będą mogli samodzielnie kontynuować swoją edukację bez obecności nauczyciela. Praktyka w ocenianiu tekstów innych studentów powinna pomóc studentom NKJO w ich przyszłej pracy dydaktycznej, kiedy sami będą mogli stać się nauczycielami-doradcami swoich uczniów. Pisanie projektów badawczych powinno być cennym przygotowaniem do przyszłej pracy badawczej i treningiem w korzystaniu z zasobów informacji, jakie oferują nowe technologie. Studenci NKJO – przyszli absolwenci studiów humanistycznych – winni umieć połączyć posiadaną wiedzę teoretyczną z umiejętnościami praktycznymi, aby móc samodzielnie pisać prace badawcze.

Korzyści, które mogą przynieść działania autonomizujące, są zbieżne z założeniami Rady Europy dotyczącymi kompetencji ucznia i nauczyciela w społeczeństwie wiedzy. Zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (2001: 99), uczący się, obok komunikacyjnych kompetencji językowych, winni posiadać umiejętności heurystyczne, a więc umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami za pomocą posiadanych kompetencji, a także umiejętność wyszukiwania (również w zasobach sieciowych), przetwarzania i przekazywania nowych informacji. Zamierzeniem dydaktyki dla autonomii jest wykształcenie w studentach tychże kompetencji.

## Bibliografia

- Brookes, A. i Grundy, P. 1990. *Writing for study purposes. A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresswell, A. 2000. „Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility”. *ELT Journal* 54. 235-244.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2001. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Frankenberg-Garcia, A. 1999. „Providing student writers with pre-text feedback”. *ELT Journal* 53. 100-106.
- Rousseau, J. J. 1955. *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Scharle, Á. i Szabó, A. 2000. *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility* Cambridge: Cambridge University Press.

*Janusz Sikorski*

*Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Warszawski*

---

TEKST LITERACKI A PREPARAT  
TEKSTOWY W FONETYCE  
KOREKTYWNEJ

STRESZCZENIE

Die Aussprachevermittlung, und die korrektive Phonetik erst recht, kommen ohne Text nicht aus. Unabhängig von der Konzeption, nach der die Aussprachelehre betrieben wird, darf sie nicht in einer Phase der Atomisierung von Artikulationsprozessen steckenbleiben. Die kommunikative Funktion der Sprache und folgerichtig der Sprechakte, derentwegen das didaktische Unterfangen unternommen wird, setzt die Integration aller wesentlichen, mithin auditiv wahrnehmbaren phonischen Parameter längerer zusammenhängender Rede voraus. Da sich die Harmonisierung des Lehrprogramms mit der Improvisation nicht vereinbaren läßt, muß sich die Didaktik auf bereits fixierte Sprechakte stützen. Bis heute ist die Vorstellung ziemlich verbreitet, daß sich anspruchsvolle Texte mit hohem literarästhetischem Wert auch im phonetischen Bereich bestens bewähren und als Übungsstoff sogar dringend zu empfehlen seien. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob die Forderung linguistisch nachweisbar ist.

Fonetyka glottodydaktyczna, a zwłaszcza korektywna, nie może się obyć bez tekstu. Niezależnie od koncepcji, według której jest uprawiana, nie może utknąć na etapie atomizacji procesów artykulacyjnych. Jeśli nie ma się całkowicie rozminąć z komunikacyjną funkcją języka, musi uwzględnić fazę integracji wszystkich istotnych parametrów w dłuższej mowie łączonej. A że ich harmonizacja z programem dydaktycznym nie da się pogodzić z improwizacją, konieczne jest oparcie działań dydaktycznych na utrwalonych aktach mownych, czyli na tekstach w rozumieniu lingwistycznym (Sikorski 2007b). Tym bardziej że takich zjawisk jak warianty fonostylistyczne, wpływ tempa na koartykulację i suprasegmentalia nie da się zadowalająco przeciwi-

czyć na poziomie leksemów, zwłaszcza jednowyrazowych.

Istotnym dopełnieniem kompetencji fonetycznej jest zautomatyzowanie relacji między pismem a artykulacją, toteż użyteczność tekstu jako zapisu aktu językowego (tekst drukowany) jest oczywista. Mimo wzrastającej roli multimedialnych środków technicznych. „Bis heute ist auch für die Phonetik gedrucktes Material unverzichtbar. In den meisten Werken war das Buch Primärmaterial, das von Audiokassette, leider in keinem Fall von Videokassetten, begleitet wurde” (Dieling 1994: 15).

Pisanie tekstów fonetycznych nie jest zajęciem łatwym (por. Meinecke 1974: 82):

- 1) Wymaga jasnego stanowiska co do roli tekstu dydaktycznego.
- 2) Wymaga określonych predyspozycji literackich.
- 3) Istnieją ograniczenia co do tkanki fabularnej i planu wyrazu, wynikające z rygorów sytuacji dydaktycznej z jednej strony i z programowego zakresu zadań dydaktycznych z drugiej strony.

Toteż jeśli w podręcznikach wymowy teksty wielozdaniowe w ogóle występują, to z reguły są to zwarte miniatury literackie lub fragmenty obszerniejszych dzieł epickich. Ten skądinąd psychologicznie zrozumiały unik autorów kursów fonetycznych ma oparcie w głosach teoretyków, postulujących sięganie po teksty bliskie życiu i wartościowe. Że akurat teksty „z życia wzięte” są z punktu widzenia estetyki tekstu i walorów literackich rzadko wartościowe, umyka uwadze orędowników literatury pięknej w szkoleniu fonetycznym. Rozeznanie glottodydaktyków w przyległych dziedzinach lingwistyki jest niekoniecznie adekwatne do potrzeb chwili.

Z samej logiki fonetyki korektywnej wynika kilka istotnych zastrzeżeń wobec takich wzniosłych apeli. Postanowiliśmy poddać weryfikacji domaganie się (wielkiej) literatury w fonetyce glottodydaktycznej. Poddaliśmy analizie sześć tekstów, zamieszczonych w znanych wielkonakładowych podręcznikach (Szulc 1974; Rausch i Rausch 1988; Tertel 1971). Oparcie się na szerszej bazie jest utrudnione ze względu na skromną liczbę opracowań obecnych na rynku wydawniczym i na to, że tylko nieliczni autorzy odwołują się do tekstów wielozdaniowych. Nawet obszerne opracowania ograniczają się do partii niewielu odrębnych zdań, nie stanowiących ciągłego tekstu (np. Morciniec i Prędotą 1982). Dominują kontrastywne zestawienia par słów i przysłowia, stanowiące same w sobie niezależne od kontekstu miniatury tekstowe. Dane statystyczne są jednoznaczne: 557 wystąpień przysłów na ogólną liczbę 992 zdań (Tertel 1971) to 56,15% – frekwencja niewspółmierna do udziału przysłów w zwyczajnych, statystycznie przeciętnych aktach komunikacji. Tym bardziej 367 przysłów na łącznie 523 zdania, występujące w ćwiczeniach podręcznika (Morciniec i Prędotą 1982), bo to aż 70,17%. W ogóle „udział tekstów, powstałych z powodów bardzo odległych od racji fonetycznych” jest w materiałach szkolenia fonetycznego bardzo duży (Sikorski 2000: 82 i passim).

Analizie poddano pięć tekstów literackich i para-literackich, nie tworzonych dla potrzeb glottodydaktycznych – fragment z powieści Th. Manna *Buddenbrooks*, z noweli Th. Storma *Der Schimmelreiter*, przypowieść Lessinga (= Fabel) *Der Rabe und der Fuchs*, dwie bajki braci Grimm: *Die kluge Maus*, *Der Bauer und der Teufel* – oraz tekst z prozy użytkowej *Wir heizen wieder*, mający charakter poradnika. Nie

wiemy, czy został przygotowany z myślą o zastosowaniu w kursie fonetycznym; nic nie wskazuje na jego literackość. W niezgodzie z postulatem, by „w tworzywie językowym uznać jedyny obiektywny i niewartościujący wyznacznik literatury” i z określaniem literackości według „kryterium wyłączności tworzywa językowego” (Dąbrowski 1977: 8; podobnie Dąbrowski 1974) za tekst nieliteracki – przynajmniej na potrzeby niniejszego szkicu – uważamy samoistny tekst, którego celem jest funkcja użytkowa, informacyjna; samoistny, więc niestanowiący integralnej części tekstu, stworzonego z inną intencją komunikacyjną. W tym sensie tekst ten nie jest literacki, a jego struktura wskazuje na charakter tekstu dydaktycznego.

Uważamy, że teksty stosowane w fonetyce korektywnej nie powinny być przypadkowe. Ich nadrzędnym zadaniem jest wspomaganie treningu aparatu mowy, do czego niezbędna jest intensywność szkolenia, a z tym wiąże się określona częstotliwość poszczególnych impulsów artykulacyjnych (Sikorski 2002; Sikorski 2003). Maksymalną intensywność w tym sensie gwarantują opracowania wychodzące z tego założenia (np. Sikorski 2006b).

O poddanych analizie tekstach, zakwalifikowanych tu jako literackie, nie twierdzimy, że są całkiem przypadkowe. Autorzy podręczników zapewne wybierali je z przekonaniem, że ich struktura – słownictwo, syntaks i przewidywany statystycznie przeciętny sposób ich wygłoszenia predestynuje je do roli tekstu dydaktycznego, przydatnego dla celów szkolenia wymowy. Co nie zmienia faktu, że nie taka była intencja ich twórców.

Analiza miała wykazać, czy i w jakim zagęszczeniu występują w danym tekście zjawiska fonetyczne, istotne dla wymowy ortofonicznej i uwarunkowane predyspozycjami anatomicznymi: napięte samogłoski ([e:], [e], [o:], [o], [u:], [u]), specyficzne dla języka niemieckiego samogłoski przegłosowe (przednie zaokrąglone [y:], [y], [ɤ], [ø], [œ]), spółgłoska nosowo-welarna [ŋ], nagłos ze zwarcie kraniowych oraz przejścia międzysylabowe. W przypadku gloski [i:], [i], która dla Słowianina nie stanowi artykulacyjnego problemu, przyjęto za kryterium kontrolne kontrastującą przemienność napiętego [i:] i nienapiętego [ɪ] w bezpośrednio sąsiadujących sylabach. Również realizacja spółgłoski ze zwarcie kraniowym w nagłosie absolutnym i w pozycji inicjalnej rytmicznie wyodrębnionej syntagmy w potoku mownym na ogół nie nastręcza trudności, jest bowiem do pewnego stopnia wymuszona fizycznymi właściwościami narządów mowy. Dopiero samogłoski bezpośrednio sąsiedzkie (*Hiatus*). Gdy istnieje „sposobność” przesunięcia spółgłoski wygłosowej do następnej sylaby (Sikorski 2004: 89-90), także stanowią przypadek krytyczny. I tylko te przypadki zostały w naszej statystyce uwzględnione.

Niniejszy zestaw kryteriów kontrolnych nie wyczerpuje wymogów eliminacji obcego akcentu (patrz m.in.: Hirschfeld 1987; Hirschfeld 1995; Dieling 1991: 114; Dieling 1992: 13 n., 22 n., 24 i passim; por. także: Barry 1981), ale dla przejrzystości listę zagadnień poddanych kontroli ograniczono łącznie do czternastu. W analizie pominięto błędy decyzyjne, ich wystąpienie bowiem nie jest uwarunkowane niewydolnością organów mowy (o naturze błędów wymowy patrz: Sikorski 2004; Sikorski 2006a; Sikorski 2007a), czyli nie wiąże się bezpośrednio z tezą

o niezbędności treningu aparatu artykulacyjnego w glottodydaktycznej fonetyce korektywnej.

Statystyka wystąpień zjawisk problematycznych												
%						Liczba wystąpień (dane obejmują również tytuł)						zadanie fonetyczne
Grimm	Lessing	Storm	Budd	Teufel	Heizen	Grimm (151)	Lessing (196)	Storm (214)	Budd (316)	Teufel (313)	Heizen (372)	
3,31	2,55	3,74	5,06	3,51	6,18	5	5	8	16	11	23	[o:], [o]
1,99	0,51	1,87	3,80	4,15	6,99	3	1	4	12	13	26	[u:], [u]
1,32	0,51	2,80	0,95	0,64	3,22	2	1	6	3	2	12	[ø:], [œ]
0,66	4,08	3,27	3,80	3,83	5,65	1	8	7	12	12	21	[y:], [ɣ]
1,99	6,12	3,74	5,70	11,82	10,48	3	12	8	18	37	39	[e:], [e]
9,93	12,24	10,75	5,70	5,11	7,53	15	24	23	18	16	28	[ç]
1,99	0,51	1,41	0,32	0,96	1,88	3	1	3	1	3	7	[ɛ:]
0,0	0,51	1,87	3,16	3,19	2,69	0	1	4	10	10	10	[ŋ]
2,78	21,43	20,56	23,42	22,36	19,89	11	42	44	74	70	74	[v:], [g]
12,58	12,75	10,75	11,08	8,31	6,72	19	25	23	35	26	25	[ə]
11,92	19,90	19,16	16,78	20,13	22,31	18	39	41	53	63	83	Vokaleinsatz
1,99	15,3	3,27	1,27	11,18	11,02	3	3	7	4	35	41	przejsicie sylab.
1,32	0,0	0,47	0,32	0,0	2,96	2	0	1	1	0	11	warianty i
2,65	4,08	3,74	0,95	2,87	5,38	4	8	8	3	9	28	niby-geminy
58,93	100,49	87,4	82,31	98,06	112,9	89	170	187	260	307	428	Razem

Tabela 1: Statystyka trudności fonetycznych w tekście.

Wyniki analizy tekstów literackich, zamieszczonych w podręcznikach fonetyki praktycznej, są pouczające.

- 1) Statystyczny obraz wyników naszej analizy jest obciążony założeniem, że słowo jest stabilną jednostką miary, co akurat w języku niemieckim – ze względu na wysoki udział złożeń tworzonych *ad hoc* i ogromną nieregularność co do ich długości – jest oczywistym uproszczeniem, które jednak w rozpatrywanej tu analizie nie wypacza wymowy danych.
- 2) Statystyka jest zwodnicza, a w tym przypadku nie chodzi o to, że można uznać wynik przeciętnej statystycznej 2,5 kg czy 17,20 zł., ale opadów deszczu 3,3 razy tygodniowo nie. Jeśli przeciętne wartości ogólne sugerują, że tekst literacki jest równoważnym materiałem dydaktycznym, to dane analityczne nakazują ostrożność ocen: niektóre zjawiska mają podobną częstotliwość występowania, w innych różnice są znaczne. Zachodzi pytanie, jak ma się to do względnego stopnia trudności danego zjawiska z punktu widzenia wydolności narządów mowy (por. Sikorska 2003; Sikorski 2004: 87; Sikorski 2007b). Wówczas okaże się, że zadania fonetyczne, występujące w tekście literackim z podobną częstotliwością jak w preparacie tekstowym, plasują się w skali trudności artykulacyjnej (dla mówcy nierodzimego) znacznie niżej. Natomiast o fonemie /r/ można powiedzieć, że artykulacyjnie jest trudny także dla mówcy rodzimego, a specyficzna trudność dla mówcy nierodzimego ma charakter kognitywno-decyzyjny: konieczność nabycia rozeznania co do warunków decydujących o wyborze wariantu realizacyjnego zgodnego z normą ortofoniczną.
- 3) Niekiedy nasuwają się wątpliwości, czy są to geminaty (*Quasi-Geminaten*), gdy stanowią krańce sąsiednich syntagm, w dodatku gdy rozdzielone są przecinkiem: „Mond, der jetzt...”
- 4) Podobnie, gdy partnerskie elementy stanowi afrykata i jej inicjalny element (t\_z, d\_z, z\_s): „Luftzufuhr...”
- 5) Gdy głoski podobne ze względu na miejsce artykulacji (*homorgane Sprechlaute*) tylko z racji ich usytuowania w potoku mownym (*Auslautverhärtung*) uzyskują podobieństwo co do cechy dźwięczności: „Brennstoffwähler”; „hat der”; „ist der”.
- 6) Sąsiedztwo spirantów, które (jak wyżej) upodabniają się co do dźwięczności: „als sich”; „dasselbe”; „das Buch...”
- 7) Sąsiedztwo wibrantów, co z natury oznacza przejście od wariantu zwokalizowanego do nagłosowego /r/.
- 8) Wzmocnienie wygłosu (*Auslautverhärtung*) zawiera się już w naszym kryterium przejść międzysylabowych. Zjawisko wzmocnienia wygłosu w fonetyce języka niemieckiego jest dla Słowian ledwie częścią zjawiska, które o wiele bardziej deformuje profil wymowy, a jest nim przejście międzysylabowe!

- 9) Wskaźnik przekraczający 100% oznacza, że w każdym statystycznym słowie zbadanego tekstu występuje więcej niż jedno dydaktycznie problematyczne zjawisko fonetyczne. Dane byłyby wyższe, gdyby nie ograniczenie liczby parametrów.
- 10) Największa rozpiętość wyników (max. 6,99%, min 0.51%) dotyczy napiętej samogłoski *u* oraz – w drugiej kolejności – jej przegłosu: [y:], [y], [ʏ]. Rozrzut wyników jest w przypadku przegłosu [ø], [œ] nieco mniejszy.
- 11) Najbardziej zbliżone wyniki dotyczą wokalizacji *r*: [ɐ], [ɐ̯] oraz poprzedzenia samogłoski zwarcie kraniowym.
- 12) Stosunkowo niewielkie rozpiętości w odniesieniu do /r/, /ə/ oraz przegłosu *ö* mogą świadczyć o większej naturalności i zrównoważonej reprezentacji tych głosek w systemie języka.
- 13) Gdyby zestawili challenge zbadanych tekstów pod kątem reprezentacji określonych zjawisk fonetycznych, to na 14 kryteriów aż 7 razy na pierwszym miejscu lokuje się preparat tekstowy „Wir heizen wieder” (50% bezwzględny prymat), tenże preparat byłby trzy razy na drugim miejscu i raz na trzecim. W języku sportowym oznaczałoby to tyle co w czternastu turniejach zająć jedenaście razy miejsce na podium.
- 14) Tekst literacki zawiera mniej zjawisk fonetycznych istotnych z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych fonetyki korektywnej. Gdyby pominąć samogłoskę centralną [ə] oraz wibrant /r/, to proporcja układa się wybitnie na korzyść preparatu tekstowego: blisko 2:1.
- 15) Przy okazji widzimy, że niektóre zjawiska dominują w sekwencjach semantycznie znaczących: realizacja głoski ze zwarcie kraniowym [ʔ], napięta głoska *e*: [e:], [e].
- 16) Frekwencja samogłosek napiętych może się wydawać stosunkowo niewysoka wobec faktu, że samogłoski jako nieodzowny nośnik sylaby są niemal wszechobecne i nawet największa częstotliwość wystąpień musi się na nie rozkładać. Jeśli wziąć pod uwagę, że samogłoski w języku niemieckim reprezentowane są przez ponad dwadzieścia wariantów realizacyjnych, to dziwić może jedynie wyraźnie niższa frekwencja obu wariantów samogłoski przedniej zaokrąglonej [ø], [œ] w badanych tekstach literackich (ca. 1,25%).
- 17) Wobec oczywistego faktu, że samogłoski napięte i wszystkie przednie zaokrąglone są specyficzne dla języka niemieckiego, tekst literacki nie zapewnia odpowiedniego zagęszczenia impulsów artykulatoryjnych, wspomagających intensywność ćwiczeń.
- 18) Analiza wykazuje zbliżoną częstotliwość wystąpień w obu typach tekstu samogłoski centralnej [ə] oraz wokalizacji fonemu /r/ w wygłosie sylabowym. Nie znaczy to bynajmniej, że w odniesieniu do tych zjawisk fonetycznych typ tekstu jest bez znaczenia. Ukierunkowany na te zjawiska preparat tekstowy umożliwi bezspornie większą intensywność

- ćwiczenia również i w tym przypadku (patrz: Sikorski 2006b).
- 19) Preparaty tekstowe okazały się najmniej konkurencyjne w odniesieniu do samogłoski centralnej [ə] oraz palatalnej spółgłoski szczelinowej [ç].
  - 20) Mniejsze zróżnicowanie obserwujemy w przypadku głoski palatalnej szczelinowej [ç], długiej samogłoski otwartej nienapiętej [ɛ:] oraz samogłoski centralnej [ə]. Z wyjątkiem jednego tekstu wszędzie występuje uderzająca zbieżność liczby wystąpień wyłosowych wariantów fonemu /r/.
  - 21) Przejścia międzysylabowe, generujące wysoki odsetek błędów u Słowian uczących się języka niemieckiego, wymagają preparatu tekstowego, gdyż przypadkowe teksty nie zapewniają wymaganej intensywności treningu.

Wynik analizy potwierdził nasze przewidywania, że dla tekstów stworzonych nie z myślą o zastosowaniu w fonetyce glottodydaktycznej, charakterystyczna jest nieprzewidywalność parametrów fonetycznych, o liczbie wystąpień poszczególnych głosek decydują względy semantyczne (Sikorski 2007b). Nasuwa się jeszcze jeden wniosek: często podnoszony postulat kreatywności uczącego się i współtworzenia przezeń ćwiczeń fonetycznych (zwłaszcza *ad hoc*) gwoli wzmożenia jego motywacji nie może lekceważyć wniosków, jakie z przedstawionej analizy wynikają.

## ANEKS

Wir heizen wieder

Sind Sie sicher, daß Sie ökonomisch heizen, d. h., erreichen Sie mit möglichst wenig Brennstoff die optimale Wärme in den Wohnräumen? Sie sollten das überprüfen! Sind alle Verbindungsstellen zwischen Raumheizer und Schornstein dicht: der Rauchrohrstutzen des Ofens zum Ofenrohr, die Knie am Ofenrohr, das Ofenrohr zum Wandfutter, das Wandfutter zum Schornstein. Sonst zöge nämlich der Ofen Falschluf, der Brennstoff erhielte zu wenig Luft und würde ungenügend verbrennen, und das bedeutet verringerte Heizleistung und erhöhten Verbrauch von Heizmaterial. Sind auch alle Nachbaröfen, die zum selben Schornsteinzug führen, in Ordnung? Selbst wenn sie nicht betrieben werden, können auch deren undichte Stellen den Heizeffekt des Wärmespenders verschlechtern. Deshalb sollten Sie streng darauf achten, daß die Feuer- und Aschentüren all dieser Wärmequellen fest verschlossen sind. Hat der betriebene Ofen den richtigen Zug? Ist der Zug zu schwach, könnte die Ursache dafür in einer undichten Stelle liegen. Ist er zu stark, entweicht zu viel Wärme ungenutzt in den Schornstein. Sie können leicht überprüfen, wie Ihr Ofen reagiert. Vor die spaltbreit geöffnete Feuertür halten Sie eine brennende Kerze. Nur wenn die Flamme deutlich in waagerechter Richtung in den Spalt gezogen wird, stimmt der Zug. Bleibt die Flamme aufrecht oder flakkert sie nur leicht, ist der Zug ungenügend. Dann sollten Sie die erwähnten Nahtstellen unbedingt überprüfen und die Züge des Ofens notfalls reinigen lassen. Wird die Flamme dagegen kräftig ins Ofeninnere gesaugt oder erlischt sie gar, ist der Zug zu stark. In diesem Falle sollten Sie einen Schornsteinfeger zu Rate ziehen.

Einfachen Sie das Feuer richtig. Bereits beim Anheizen kann Energie gespart

werden. Achten Sie darauf, daß beim Feuermachen der gesamte Rost mit Brennmaterialien bedeckt ist. Nur dann nämlich stimmt vom ersten Moment des Heizens an der von den Experten berechnete Schornsteinzug. Auch für die richtige Luftzufuhr ist beim Anheizen zu sorgen. Bei Raumheizern mit Reglern erreichen Sie diese grundsätzlich über den Regler und über den Brennstoffwähler. Der Regler muß dabei auf die höchste Stufe gestellt werden, der Brennstoffwähler dagegen auf „Anheizen“. Alle Türen und Füllklappen müssen geschlossen sein. Wenn das Feuer lodert, drosseln Sie stufenweise die Luftzufuhr und stellen den Brennstoffwähler auf den jeweils verwendeten Brennstoff ein. Bei Kachelöfen gelangt die Verbrennungsluft nur durch die Aschentür. Sie ist anfangs weit zu öffnen und später anzulehnen.

#### Der Bauer und der Teufel

Ein schwächliches Bäuerlein hatte eines Tages seinen Acker bestellt und rüstete sich zur Heimfahrt, als die Dämmerung schon eingetreten war. Da erblickte es mitten auf seinem Acker einen Haufen feuriger Kohlen, und als es voll Verwunderung hinzuging, so saß eben auf der Glut ein kleines schwarzes Teufelchen.

„Du sitzt wohl auf einem großen Schatz?“ sprach das Bäuerlein. „Jawohl“, antwortete der Teufel, „auf einem Schatz, der mehr Gold und Silber enthält, als du dein ganzes Leben lang gesehen hast.“ „Der Schatz liegt aber auf meinem Feld und gehört demzufolge mir“, sprach das Bäuerlein. „Er ist dein“, antwortete das Teufelchen, „wenn du mir zwei Jahre lang die Hälfte von dem gibst, was dein Acker hervorbringt; Gold habe ich genug, aber ich trage Verlangen nach den Früchten der Erde.“ Das Bäuerlein ging gern auf den Handel ein. „Damit aber kein Streit bei der Teilung entsteht“, sprach es, „so soll dir gehören, was über der Erde ist und mir, was unter der Erde liegt.“ Dem Teufel gefiel dieser Vorschlag, aber das listige Bäuerlein hatte Rüben gesät. Als nun die Zeit der Ernte kam, so erschien der Teufel und wollte seine Frucht holen; er fand aber nichts als die gelben Blätter, und das Bäuerlein, ganz vergnügt, grub seine Rüben aus.

„Einmal hast du den Vorteil gehabt“, sprach der Teufel, „aber für das nächste Mal soll das nicht gelten. Dein ist, was über der Erde wächst, und mein, was darunter ist.“ „Mir auch recht“, antwortete das Bäuerlein. Als aber die Zeit zur Aussaat kam, säte das Bäuerlein nicht wieder Rüben, sondern Weizen. Die Frucht wurde reif. Das Bäuerlein ging über den Acker und schnitt die vollen Halme bis zur Erde ab. Als der Teufel kam, fand er nichts als die Stoppeln und fuhr wütend in eine Felsenschlucht hinab.

„So muß man die Füchse pressen“, sprach das Bäuerlein, ging hin und holte sich den Schatz.

#### Buddenbrooks

Es ward still in der Klasse, und alles stand einmütig auf, als Oberlehrer Doktor Mantelsack eintrat. Er war der Ordinarius und es war Sitte, vor dem Ordinarius Respekt zu haben. Er zog die Tür hinter sich zu, indem er sich bückte, reckte den Hals, um zu sehen, ob alle standen, hing seinen Hut an den Nagel, und ging dann rasch zum Katheder, wobei er seinen Kopf in schnellem Wechsel hob und senkte. Hier nahm er Aufstellung und sah ein wenig zum Fenster hinaus, indem er seinen ausgestreckten Zeigefinger, an dem ein großer Siegelring saß, zwischen Kragen und Hals hin und her bewegte. Er war ein mittelgroßer Mann mit dünnem, ergrautem Haar, einem krausen Jupiterbart und kurzsichtig hervortretenden saphirblauen

Augen, die hinter den scharften Brillengläsern glänzten.

Plötzlich wandte er den Kopf vom Fenster weg, stieß einen kleinen freundlichen Säufzer aus, indem er in die lautlose Klasse hineinblickte, sagte „Ja, ja!“ und lächelte mehrere Schüler zutraulich an. Er war guter Laune, es war offenbar. Eine Bewegung der Erleichterung ging durch den Raum...

(...) Nun kreuzte Doktor Mantelsack im Stehen die Beine und blätterte in seinem Notizbuch. Hanno Buddenbrook saß vornübergebeugt und rang unter dem Tische die Hände. Das B, der Buchstabe B war an der Reihe! Gleich würde sein Name ertönen, und er würde aufstehen und nicht eine Zeile wissen, und es würde einen Skandal geben, eine laute, schreckliche Katastrophe... Die Sekunden dehnten sich martervoll. „Buddenbrook“... jetzt sagt er „Buddenbrook“...

– Edgar! – sagte Doktor Mantelsack, schloß sein Notizbuch, indem er seinen Zeigefinger darin stecken ließ, und setzte sich aufs Katheder, als ob nun alles in bester Ordnung sei.

Was? Wie war das? Edgar... Das war Lüders, der dicke Lüders dort, am Fenster, der Buchstabe L, der nicht im entferntesten an der Reihe war! Nein, war es möglich? Doktor Mantelsack war so guter Laune, daß er einfach einen Liebling herausgriff und sich gar nicht darum kümmerte, wer heute ordnungsmäßig vorgenommen werden mußte...

### Der Schimmelreiter

Es war im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, an einem Oktobernachmittag – so begann der damalige Erzähler –, als ich bei starkem Unwetter auf einem nordfriesischen Deich entlangritt. Zur Linken hatte ich jetzt schon seit über einer Stunde die öde, bereits von allem Vieh geleerte Marsch, zur Rechten, und zwar in unbehaglichster Nähe, das Wattenmeer der Nordsee; zwar sollte man vom Deiche aus auf Halligen und Inseln sehen können; aber ich sah nichts als die gelbgrauen Wellen, die unaufhörlich wie mit Wutgebrüll an den Deich hinaufschlugen und mitunter mich und das Pferd mit schmutzigem Schaum bespritzten; dahinter wüste Dämmerung, die Himmel und Erde nicht unterscheiden ließ; denn auch der halbe Mond, der jetzt in der Höhe stand, war meist von treibendem Wolkendunkel überzogen. Es war eiskalt; meine verklommenen Hände konnten kaum den Zügel halten, und ich verdachte es nicht den Krähen und Möwen, die sich fortwährend krächzend und gackernd vom Sturm ins Land hineintreiben ließen. Die Nachtdämmerung hatte begonnen, und schon konnte ich nicht mehr mit Sicherheit die Hufen meines Pferdes erkennen; keine Menschenseele war mir begegnet, ich hörte nichts als das Geschrei der Vögel, wenn sie mich oder meine treue Stute fast mit den langen Flügeln streiften, und das Toben von Wind und Wasser. Ich leugne nicht, ich wünschte mich mitunter in sicheres Quartier.

### Der Rabe und der Fuchs

Ein Rabe trug ein Stück vergiftetes Fleisch, das der erzürnte Gärtner für die Katzen seines Nachbarns hingeworfen hatte, in seinen Klauen fort.

Und eben wollte er es auf einer alten Eiche verzehren, als sich ein Fuchs herbeischlich und ihm zurief: – Sei mir gesegnet, Vogel des Jupiter! – Für wen siehst du mich an? fragte der Rabe. – Für wen ich dich ansehe? erwiderte der Fuchs. – Bist du nicht der rüstige Adler, der täglich von der Rechten des Zeus auf diese Eiche herab kommt, mich Armen zu speisen? Warum verstellst du dich? Sehe ich denn nicht in der

siegreichen Klau die erlebte Gabe, die mir dein Gott durch dich zu schicken noch fortführt?

Der Rabe erstaunte, und freute sich innig, für einen Adler gehalten zu werden. Ich muß, dachte er, den Fuchs aus diesem Irrtume nicht bringen. – Großmütig dumm ließ er ihm also seinen Raub herabfallen und flog stolz davon.

Der Fuchs fing das Fleisch lachend auf, und fraß es mit boshafter Freude. Doch bald verkehrte sich die Freude in ein schmerzhaftes Gefühl; das Gift fing an zu wirken, und er verreckte.

Möchtet ihr euch nie etwas anders als Gift erloben, verdammte Schmeichler!

Die kluge Maus

Eine Maus kam aus ihrem Loche und sah eine Falle. „Aha“, sagte sie, „da steht eine Falle. Die klugen Menschen! Da stellen sie mit drei Hölzchen einen schweren Ziegel aufrecht und an eins der Hölzchen stecken sie ein Stückchen Speck. Ja, wenn wir Mäuschen nicht klug wären! Wir wissen wohl, wenn man den Speck fressen will, klaps, fällt der Ziegel um und schlägt den Näscher tot. Nein, nein! Ich kenne eure List, aber“, fuhr das Mäuschen fort, „riechen darf man schon daran. Das nennen sie eine Mausefalle! Vom bloßen Riechen kann die Falle nicht zufallen. Und ich rieche den Speck doch für mein Leben gern. Ein bißchen riechen muß ich daran“. Es lief unter die Falle und roch an dem Specke. Die Falle war aber ganz lose gestellt und kaum berührte es mit dem Näschen den Speck, klaps, so fiel sie zusammen und das lüsterne Mäuschen war zerquetscht.

## Bibliografia

- Barry, W. J. 1981. „Die Problematik der Aussprache in der Fremdsprachenerlernung: die Unvermeidbarkeit eines fremden Akzents“, w: Barry, W. J. i Kohler, K. J. (red.). 1981. 1-28.
- Barry, W. J. i Kohler, K. J. (red.). 1981. *Beiträge zur experimentellen und angewandten Phonetik* (=Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik der Universität Kiel, 16).
- Borowsky, V. A. i Kelz, H. P. (red.). 1974. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Protokoll des 9. Workshop des AKS*, Hamburg: Buske.
- Breitung, H. (red.) 1994. *Phonetik, Intonation, Kommunikation*. München: Goethe-Institut.
- Dąbrowski, St. 1974. „Zagadnienie okresleń i wyznaczników literackości“. *Ruch Literacki* 6; oraz w: Markiewicz, H. (red.). *Problemy teorii literatury*, seria 2, Wrocław/Warszawa/Kraków 1976. 7-15.
- Dąbrowski, St. 1977. *Literatura i literackość. Zagadnienia, spory, wnioski*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dieling, H. 1991. „Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 28. 111-115.
- Dieling, H. 1992. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin/München/Wien: Langenscheidt.
- Dieling, H. 1994. „Phonetik in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse“, w: Breitung, H. (red.). 1994. 13-20.
- Hirschfeld, U. 1987. „Zur Bewertung phonetischer (Fehl)-Leistungen im

- Fremdsprachenunterricht". *Deutsch als Fremdsprache* 24. 228-233.
- Hirschfeld, U. 1995. „Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer”. *Deutsch als Fremdsprache* 32. 177-183.
- Meinecke, F. 1974. „Bericht über gegenseitige Interferenzen innerhalb der Zielsprachen (Englisch/Französisch)”, w: Borowsky, V. A. i Kelz, H. P. (red.). 79-83.
- Morciniec, N. i Prędota, S. 1982. *Podręcznik wymowy niemieckiej* (wydanie trzecie). Warszawa/Wrocław 1994.
- Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. *Europejski system opisu kształtowania językowego i Europejskie portfolio językowe a polski system edukacji*. Łódź. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Rausch, R. i Rausch, I. 1988. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 3., durchges. Aufl. Berlin/München/Leipzig: Langenscheidt 1993.
- Sikorska, M. 2003. *Phonetisch-phonematisch gesteuerte Wortschatzprogression für Deutsch Lernende mit Polnisch als Muttersprache: Möglichkeiten und Grenzen*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sikorski, J. 2000. „Theoria cum praxi. Fonetyka praktyczna języka niemieckiego w Polsce”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 17. 75-112.
- Sikorski, J. 2002. „Trening w fonetyce korektywnej języka obcego”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2002. 41-58.
- Sikorski, J. 2003. „Preparat fonetyczny w podnoszeniu wydolności narządów mowy”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. 139-149.
- Sikorski, J. 2004. „Wielopostaciowość naruszeń normy ortofonicznej a charakter podłoża przyczynowego”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. 86-93.
- Sikorski, J. 2006a. „Psycholingwistyczne aspekty fonetyki korektywnej języka obcego”, w: Waniek-Klimczak, E. i Sobkowiak, W. (red.). 2006. 199-210.
- Sikorski, J. 2006b. *Korrektive Phonetik. Praxis*. Warszawa: Elipsa.
- Sikorski, J. 2007a. „Ocena aktualnej kompetencji fonetycznej”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 145-158.
- Sikorski, J. 2007b. „Substancja werbalna w fonetyce korektywnej”. (w druku)
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2002. *Dydaktyka fonetyki języka obcego na poziomie licencjackim*. Płock: PWSZ.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock: PWSZ
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. *Materiały z konferencji „Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce” Mikorzyn k. Konina 10-12 maja 2004 r.* Konin: PWSZ.
- Szulc, A. 1974. *Praktyczna fonetyka i fonologia języka niemieckiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tertel, R. K. 1971. *Wymowa niemiecka*. 4. Aufl. Warszawa 1991: Wiedza Powszechna.
- Waniek-Klimczak, E. i Sobkowiak, W. (red.). 2006. *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Płock: PWSZ.



*Urszula Paprocka-Piotrowska*

*Institut Filologii Romańskiej*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

---

## SAMODZIELNOŚĆ NEOFILOLOGÓW NA SEMINARIUM MAGISTERSKIM. AUTONOMIA?<sup>1</sup>

### STRESZCZENIE

Dans ce qui suit, nous essayerons de répondre combien sont autonomes les étudiants de langues vivantes en fin de leur parcours (étudiants en néo-philologies en Pologne) et dans quelle mesure le développement de leur compétences communicatives langagières peut être garant de l'autonomie dans la rédaction de leurs mémoires de fin d'études. Nous nous demanderons entre autres si les nouvelles technologies de communication permettant un accès direct à un éventail très large d'informations sont bénéfiques pour le travail autonome et si nos étudiants sont vraiment capables de séparer le bon grain et l'ivraie? Afin de contribuer au bilan général de ce volume : autonomie 2003-autonomie 2007, nous cherchons à savoir si et comment l'apparition dans la didactique des langues étrangères de notion d'*autonomie* sert à faire croître les compétences communicatives langagières des étudiants au niveau avancé, et, tout particulièrement, en ce qui concerne la préparation de leurs mémoires de fin d'études.

### 1. Wprowadzenie

Głównym celem proponowanych rozważań jest odpowiedź na pytanie, jak bardzo autonomiczni są studenci końcowych lat studiów neofilologicznych i w jakim stopniu ich rozwój komunikacyjnych kompetencji językowych wystarcza do napisania dysertacji naukowej warunkującej ukończenie studiów. Specyfika studiów neofilologicznych zakłada bowiem opanowanie

---

<sup>1</sup> Dziękuję Recenzentowi temu za cenne uwagi, dzięki którym tekst ma obecny kształt.

języka obcego na poziomie, który w szeregu działań ogólnych związanych z napisaniem dyplomowej pracy magisterskiej (uczestnictwo w seminarium, konsultacje z promotorem, plan pracy) pozwoli na swobodne operowanie językiem docelowym, niezbędnym jednak na etapie redakcji tekstu o charakterze naukowym, przy lekturze obcojęzycznej literatury przedmiotu czy przeprowadzaniu własnych badań. Przy okazji rozważań nad owym wycinkiem „kultury edukacyjnej” zastanowimy się również, jak w dobie komunikacji dwudziestego pierwszego wieku, studenci radzą sobie z „szumem informacyjnym” oraz czy nabyte na poszczególnych etapach kształcenia kompetencje zapewniają im właściwą ocenę i odpowiednie wykorzystanie dostępnej informacji naukowej wszelkiego typu. W trosce o wspólny bilans osiągnięć *autonomia 2003/autonomia 2007*, zastanowimy się pokrótce, czy i jak pojawienie się dydaktyce nauczania języków obcych pojęcia *autonomii osoby uczącej się* służy rozwojowi komunikacyjnych kompetencji językowych studentów na poziomie zaawansowanym, a w szczególności, jaki wpływ może/powinna mieć *autonomizacja* na proces redakcji pracy magisterskiej.

## 2. Założenie: uczeń zaawansowany to uczeń autonomiczny

Zakładamy zazwyczaj, że studenci końcowych lat neofilologii (rok IV i V albo inaczej: studenci studiów magisterskich II-stopnia) są autonomiczni. W praktyce oznaczać to powinno, że osiągnęli poziom biegłości językowej co najmniej C1, a najlepiej C2. Zgodnie z wytycznymi Rady Europy (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego 2003: 3.3-3.6*), osoba ucząca się, na poziomie *efektywnej biegłości użytkowej (C1)*:

rozumie szeroki zakres trudnych dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. [...] *Potrąfi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu (ESOKJ 2003: 33, kursywa UPP).*

Zaś osiągnąwszy poziom *perfekcyjnego opanowania języka (C2)*:

może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. *Potrąfi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potràfi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach (ESOKJ 2003: 33, kursywa UPP).*

Oznaczać to powinno... ale czy zawsze tak jest? Jak słusznie zauważa Wilczyńska (w tym tomie), *dobry uczeń* w polskiej szkole to uczeń doskonale

przystosowany do systemu edukacji, a więc całkowicie nieautonomiczny. Czy z nieautonomicznych uczniów mogą wyrosnąć autonomiczni studenci?

### 3. Typy postaw i praktyk w doskonaleniu obcojęzycznym

Raz jeszcze sięgnijmy do Wilczyńskiej (2002: 55) by przywołać jej schematyczne ujęcie obejmujące cztery charakterystyczne typy postaw występujące u osób uczących się języka obcego:

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Postawy sprawnościowe</li> <li>● A. „Potrafię” uprawiać „sport językowy”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Postawy autonomiczne</i></li> <li>● B. „działam”, „jestem sobą”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● C. „Odtwarzam”, „cytuje”</li> <li>● Postawy pamięciowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Postawy refleksyjne</i></li> <li>● D. „Wypracowuję świadomie”</li> </ul> <p>PODEJŚCIE OSOBISTE, KREATYWNE</p>

Tabel 1: Typy postaw u osób uczących się języka obcego.

Interesują nas niewątpliwie postawy prezentowane przez prawą stronę schematu: postawa autonomiczna i refleksyjna, w których to osoba ucząca się przejawia *osobiste podejście kreatywne*. Dlatego też, do niewątpliwie potrzebnych i słusznych kryteriów *ESOKJ* opisujących autonomię na poziomie zaawansowanym (C1 i C2), warto, jak nam się wydaje, dodać *osobiste podejście kreatywne* jako przejaw zaawansowanej autonomii uczącego się: studenta, który „działa i jest sobą”, adepta badań naukowych, który „świadomie wypracowuje” efekt końcowy swojego kształcenia na poziomie szkoły wyższej, uczestnika seminarium, który przygotowuje swoją dyplomową pracę magisterską.

### 4. Autonomia 2007

W poprzednim tomie poświęconym autonomii (Pawlak 2004) postulowaliśmy już rozwijanie postaw autonomicznych studentów poprzez *autentyfikację zadań językowych* (Paprocka-Piotrowska 2004). Opierając się na doświadczeniach w prowadzeniu zajęć w ramach bloku praktycznej nauki języka obcego, na przykładzie ćwiczeń z przekładu na roku III, zaproponowaliśmy „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” oraz by wyeliminować podwójny system odniesień (Trévisse 1979), a tym samym uprościć samą sytuację dydaktyczną

„określając jasno właściwego adresata tworzonej wypowiedzi” (Paprocka-Piotrowska 2004: 370-371).

Rozważania niniejsze, opieramy na doświadczeniu w prowadzeniu proseminarium oraz seminarium magisterskiego *Akwizycja i dydaktyka języków obcych*<sup>2</sup> oraz pracy ze studentami głównie na roku IV i V, nie mniej jednak postulaty dotyczące jasnego określenia zadań przynależnych każdej ze stron w sytuacji dydaktycznej (obowiązkowe zajęcia na poziomie uniwersyteckim), jak również precyzyjnego określenia adresata tworzonej wypowiedzi (praca magisterska) wydają się nam i tutaj jak najbardziej słuszne. Pokażemy to na przykładzie trzech podstawowych kroków studenta rozpoczynającego pisanie pracy: wyboru seminarium (1), wyboru tematu (2) oraz stworzenia planu pracy (3).

#### 4.1. Wybór seminarium

Wybór ten jest w zasadzie dowolny, a więc z definicji *autonomiczny*. Zazwyczaj, na studiach neofilologicznych, seminaRIA oferują prace z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa bądź też z dydaktyki nauczania języków obcych; zdarzają się też oczywiście seminaRIA, a więc i prace z realioznawstwa bądź traduktologii, zależnie od ośrodka, kierunku studiów spacialności oraz obsady kadrowej. O ile więc wybór jest samodzielny i autonomiczny to odbywa się zawsze (niestety?) w obrębie pewnej oferty – zazwyczaj dwa/trzy seminaRIA w danym ośrodku a jedynie studenci programów indywidualnych typu MISH<sup>3</sup>, Most<sup>4</sup> czy Akademia Artes Liberales<sup>5</sup> mają rzeczywistość możliwość szerszej oferty, wykraczającej poza kierunek czy nawet uczelnię.

Sam wolny wybór nie jest jeszcze oczywiście gwarancją sukcesu; niemniej jednak, szeroki wachlarz możliwości daje lepszy start do wypracowania postawy autonomicznej typu B: „działam i jestem sobą” jako bezpośredniego efektu sytuacji dydaktycznej, w której, nieco paradoksalnie, to

---

<sup>2</sup> Zajęcia prowadzone w Instytucie Filologii Romańskiej KUL: proseminarium w latach 2004-2007 (rok III), seminarium magisterskie w latach 2005-2007 (rok IV i V). Pierwszy egzamin dyplomowy na podstawie magisterskiej pracy dyplomowej napisanej w ramach omawianych zajęć miał miejsce w KUL w czerwcu 2007 roku.

<sup>3</sup> Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne: student kolegium MISH ma indywidualny program studiów i kształci się według indywidualnych planów studiów przygotowywanych w cyklu semestralnym bądź rocznym. Plany studiów na poszczególne etapy nauki opracowuje razem ze swoim opiekunem naukowym (tutorem). Studenci Kolegium MISH mają prawo uczęszczać na zajęcia, uzyskiwać zaliczenia oraz zdawać egzaminy we wszystkich jednostkach dydaktycznych uniwersytetu macierzystego i innych uczelni (za zgodą odpowiednich władz).

<sup>4</sup> Program Mobilności Studentów (MOST): program wymiany studentów uniwersytetów polskich oparty na zasadach wypracowanych w Programie Socrates.

<sup>5</sup> Akademia « Artes Liberales » - Międzyuczelniane Indywidualne Studia Humanistyczne.

student sam dobiera sobie współpracowników: grupę seminaryjną oraz, co najważniejsze, prowadzącego seminarium.

Ciekawym, jak nam się wydaje doświadczeniem, jest wprowadzony w IFR KUL zwyczaj październikowej „turystyki seminaryjnej”. Cały pierwszy miesiąc rozpoczynającego się roku akademickiego studenci mogą bez zobowiązań uczęszczać na dowolne seminaria, a po 1 listopada wybrać najbardziej, wedle ich mniemania, odpowiadające im seminarium i wpisać się na oficjalną listę zajęć.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że wśród samych studentów istnieje swoista „gielda” seminariów (*łatwe, nudne, bez zobowiązań, ciekawe, można się czegoś nauczyć, praktyczne* itp.). Nie jest dla nikogo tajemnicą, że studenci, poza oficjalnym obiegiem informacji i ewaluacji<sup>6</sup>, komunikują między sobą i wymieniają informacje na nasz temat.

Anegdotycznie rzecz ujmując, przytoczyć możemy własne doświadczenia w tej kwestii: przez zamknięte drzwi biura, w wąskim korytarzu wyraźnie słychać było wymianę zdań studentów. „I co to jest ta *akwizycja?*” – spytał ktoś, kto najwyraźniej nie był na seminarium *Akwizycja i dydaktyka*, które mamy przyjemność prowadzić. „Jak będziesz chodził to się dowiesz jak to jest, że się nauczyłeś francuskiego” – odpowiedział „bywalec”. Nie ujawniliśmy swojej obecności za drzwiami, by nie spieszyć rozmawiających. Jednak ten krótki dialog sprawił nam ogromną radość: czegoż więcej oczekiwać może nauczyciel akademicki niż podpowiedzenia młodym adeptom nauki odpowiedzi na pytanie *jak się to dzieje, że...?*

## 4.2. Wybór tematu

W związku z podsumowującym charakterem majowych spotkań oraz, jak mniemamy niniejszego tomu – *co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* – raz jeszcze pozwolimy sobie na przywołanie doświadczeń osobistych.

Wybór tematu jest dla studenta-seminarzysty kwestią niezwykle trudną. Stojąc często na początku drogi badawczej (w większości wypadków magisterska praca dyplomowa to pierwsze studium, które zakwalifikować można jako – *toutes proportions gardées* – pracę naukowo-badawczą, prace pro-seminaryjne bądź te pisane w czasie trwania studiów są choćby objętościowo mniejsze), student w zasadzie nie ogarnia pracy, jaką zamierza/powinien/musi wykonać. Najczęściej jak nam się wydaje błędem – popełnianym w pełni autonomicznie – jest wybór tematu zbyt szerokiego, bądź odwrotnie, zbyt wąskiego. W jednym jak i w drugim wypadku, seminarzysta bądź to wpada w ślepy zaulek ogromu materiału do opracowania, zanalizowania, omówienia, bądź to ślizga się po jego powierzchni, bardzo szybko wyczer-

---

<sup>6</sup> Mowa tu na przykład o obowiązkowych ankietach ewaluacyjnych przeprowadzanych wśród studentów na wszystkich tzw. kierunkach akredytowanych.

pując własne możliwości analizy i refleksji. Tu właśnie przywołać chcemy doświadczenia z prowadzonego w ostatnich latach seminarium. Wedle praktyki wprowadzonej w KUL, rok IV i V zajęcia seminaryjne odbywa wspólnie. Dyskują nad plusami i minusami takiej właśnie realizacji programu przekracza skromne ramy naszej refleksji, pozostawimy ją więc na inną okazję. A więc rok IV i rok V spotykają się w ramach wspólnych zajęć seminaryjnych; tak też i było na początku roku 2006/2007. Wtedy to na jednym z pierwszych zajęć poprosiliśmy studentki<sup>7</sup> roku V o tradycyjne zaprezentowanie opracowywanych tematów oraz postępów prowadzonych prac. Na kolejnych zajęciach, studentki roku IV poproszone zostały kolejno o zaprezentowanie swoich projektów badawczych, innymi słowy, swoich pomysłów na prace magisterskie. Już w czasie prezentacji, wśród starszych koleżanek panowało poruszenie; gdy tylko otworzyliśmy dyskusję, udzielając głosu najpierw studentkom (sobie zaś rezerwując niewątpliwy przywilej ostatniego słowa), pierwsze uwagi, które padły dotyczyły właśnie rozpiętości tematów. W sposób dość lapidarny i bezpośredni, koleżanki z roku V, bogatsze o ów właśnie rok pracy nad własnym teamtem, stwierdzały po prostu „nigdy nie zdążysz tego zrobić: zbudować protokół badań, znaleźć grupy do obserwacji, zebrać dane, dokonać transkrypcji, zanalizować dane, wyciągnąć wnioski, napisać pracę (...)” np. chcąc porównywać akwizycję czasu i aspektu przez studentów polskich na dwóch kolejnych latach romanistyki/anglistyki/germanistyki. Z drugiej zaś strony, padały też uwagi: „za mało danych – po dziesięciu stronach wyczerpiesz temat”, np. elementy interkulturowe w podręcznikach i metodach do nauki języka francuskiego jako obcego wydanych przez rokim 1989. Skądinąd, spotkaliśmy też oczywiście tematy, które grupie wydawały się bardzo ciekawe i istotne np. z punktu widzenia pragmatyki nauczania, a które nam w sposób oczywisty wydały się nie do zrealizowania w warunkach seminarium magisterskiego. Zacytujmy chociażby projekt analizy problemów fonetycznych u polskich lokutorów języka francuskiego, ze szczególnym uwzględnieniem opozycji samogłoskowych, nieobecnych w polskim systemie fonologicznym. Do dyspozycji student miał a) dyktafon, b) dużo dobrej woli.

Stąd też, jeśli idzie o autonomię w wyborze tematu, postulujemy tu *swobodę sugerowaną* bądź inaczej: *autonomię sterowaną*. By móc dać naprawdę zaistnieć postawie typu D: „wypracowuję świadomość” (tu: realizuję konkretne zadanie badawcze), niezbędna jest rozsądna ingerencja osoby nauczającej, która zresztą w ramach wiążącego ją z osobą uczącą się *kontraktu dydaktycznego* ma niejako obowiązek wprowadzenia zasady pół-autonomii do kwestii wyboru tematu pracy. Sam pomysł może jak najbardziej pochodzić od studenta, najczęściej bowiem seminarzyści zjawiają się jednak na zajęciach z pewnym już wyobrażeniem o tym, co chcieliby robić i dlaczego (nierazko

<sup>7</sup> Feminizacja grup neofilologicznych każe nam jednak używać w sposób bardziej konsekwentny formy żeńskiej.

w pracach zajmują się bowiem tym, co ich osobiście interesuje albo odwrotnie – tym, z czym mają problemy), jego zaś konkretyzacja rozumiana jako uszczegółowienie tematu i dobór narzędzi badawczych, powinna jednak, naszym zdaniem odbywać się w warunkach autonomii, powiedzmy ograniczonej, rozumianej tu bowiem jako ścisły dialog (interakcja) z osobą odpowiedzialną za seminarium.

#### 4.3. Plan pracy

Po wyborze seminarium oraz sprecyzowaniu tematu pracy, opracowanie planu chociażby ramowego to kolejne zadanie, gdzie autonomia studenta jako osoby uczącej się jest w zasadzie nieograniczona. To jednak, jak się wydaje, sprawia więcej trudności niż powoduje ułatwień. Po raz kolejny bowiem swoboda w ujęciu problemu badawczego (w ramach jednak przyjętych dla tego typu prac zasad) jest problematyczna, stawia bowiem ostro kwestię wyboru oraz odpowiedzialności za wybór np. takiej a nie innej teorii, podejścia, metodologii pracy... Zdziwiający jest też to, że pomimo zindywidualizowanego systemu pracy w ramach grup seminaryjnych, poradniki dotyczące pisania prac magisterskich (licencjackich, dyplomowych) cieszą się wciąż powodzeniem wśród studentów (por. Boć 2003; Węglińska 2004).

Autonomicznie ułożony plan pracy zakłada więc pełne opanowanie zarówno tematu do opracowania jak i czasu, w którym praca ta powinna zostać wykonana. I tu paradoksalnie, z pomocą mogłyby przyjść dwie postawy najmniej autonomiczne i najbardziej odtwórcze: A – „potrafię” i C – „odtworzę”. Ułożenie planu jest zdecydowanie sprawnością, stąd też bardzo dobrze, jeśli student może powiedzieć „potrafię ułożyć plan mojej pracy”; budowania planu wypowiedzi uczą się zaś już dzieci w szkole podstawowej<sup>8</sup>, a brak postawy autonomicznej w tym konkretnym punkcie wynikać może z braku transferu podstawowych kompetencji komunikacyjnych nabytych wcześniej dla języka ojczystego. „Kształcenie umiejętności planowania zawartości pracy pisemnej” (*Między nami* 2001: 7) przewidziane jest bowiem dla klas IV-VI szkoły podstawowej, student – dorosły użytkownik języka ojczystego oraz języka obcego – zachowuje się tak jak gdyby nie był już w stanie przypomnieć sobie nawet (postawa C), na czym polega pisanie planu pracy. Jest to zresztą swoisty paradoks kształcenia obcojęzycznego na studiach wyższych, gdzie w zasadzie robi się wszystko, by rozwijać kompetencje komunikacyjne w języku obcym (nauczonym/uczonym) z całkowitym niemalże pominięciem rozwijania i doskonalenia tych samych kompetencji w języku ojczystym<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Cf. np. program *Między nami* dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI), numer dopuszczenia MEN: DWK-4014-37/01.

<sup>9</sup> Co pokutuje najczęściej na przykład w tłumaczeniach na język ojczysty, nie mówiąc o tworzeniu dłuższych wypowiedzi pisemnych i ustnych, np. w stylu wysokim w języku ojczystym.

#### 4.4. Realizacja zadania badawczego

W naszym wypadku (seminarium *Akwizycja i dydaktyka języków*), realizacja zadania badawczego (po wyborze tematu i ramowym choćby ustaleniu planu pracy) polega kolejno na: budowie protokołu badań (i), zebraniu danych (ii), ich transkrypcji i obróbce (iii) oraz analizie (iv). Ten czteroetapowy algorytm pracy nie wyklucza jednak autonomii, a wręcz jest najczęściej najbardziej autonomiczną i najbardziej samodzielną częścią pracy. Studenci sami bowiem dobierają/tworzą np. ćwiczenia gramatyczne sprawdzające kompetencje, akwizycję, której chcą się bliżej przyjrzeć (np. zdania do tłumaczenia w pracy o typowych problemach w akwizycji składni języka francuskiego przez Polaków); sami (najczęściej) spotykają się z informatorami w celu zbierania danych (pisemnych w formie testów czy dłużych tekstów ciągłych, lub ustnych w formie nagrań audio); czasami uczą się odpowiednich do transkrypcji i kodowania danych językowych programów (CHILDES<sup>10</sup>), sami w końcu zebrane dane poddają analizie, a wnioski z badań konfrontują z już istniejącymi studiami podobnego typu. Oto kilka przykładów zadań badawczych w trakcie realizacji lub na ukończeniu, wykonywanych w ramach wspomnianego seminarium:

- rozwój kompetencji kulturowej w klasie gimnazjalnej (podręcznik/ankieta);
- *ESOKJ* a istniejące na rynku metody do nauki języka francuskiego;
- elementy interkulturowe w podręcznikach do nauki języka francuskiego przed i po roku 1990;
- sposoby wyrażania relacji przestrzennych w języku francuskim jako obcym u polskich licealistów (na podstawie opisu plakatu);
- opozycja *passé composé/ imparfait* u polskich licealistów;
- problemy z akwizycją składni języka francuskiego na poziomie zaawansowanym (na przykładzie tłumaczenia)
- reformulacja jako sposób akwizycji: porównanie dzieci w języku ojczystym / dorośli w języku obcym.

W trakcie autonomicznej realizacji zadania badawczego zbiegają się szczęśliwie dwie postawy uczących się: „działam i jestem sobą” (B) oraz „wypracowuję świadomie” (D); w ściśle określony i najzupełniej przygotowany sposób student-seminarzysta opracowuje bowiem temat, który wybrał ze względu na osobiste zainteresowania badawcze.

---

<sup>10</sup> Opracowany i rozpowszechniony przez Mac Whinneya (2000) system CHILDES: Child Language Data Exchange System; bezpłatny dostęp on-line na stronie [www: http://chilides.psy.cmu.edu](http://chilides.psy.cmu.edu).

## 5. Redakcja tekstu a „szum informacyjny”

Nic nie jest doskonałe a więc i idealnie autonomiczna realizacja zadania badawczego może ulec deformacji. Chodzi tu zasadniczo o pokusy związane z samą już redakcją tekstu oraz wykorzystaniem w niej tzw. zasobów sieciowych. Dziś w Internecie znaleźć już można właściwie wszystko: absolutne śmieci oraz niezwykle cenne informacje naukowo-badawcze. Wiele opracowań dostępnych jest poprzez ekran komputera i nie wymaga nawet kweryndy bibliotecznej. Komputer oraz zasoby sieciowe to całkowicie autonomiczne narzędzia zapewniające autonomię pracy na kilku poziomach jednocześnie: łatwość dostępu, samodzielność, możliwość nieograniczonego kopiowania... Aż dziw bierze, że wobec takiego ogromu wolności – a więc i oceanu autonomii – postawa najczęściej prezentowana to stanowisko C „odtworzę i cytuję” (*sensu stricto*). Zamiast więc korzystać z dostępu do szerokiego spektrum informacji, porównywać, obserwować i wyciągać wnioski, uczący się ograniczają się niestety zbyt często do kompilowania podanych przez wyszukiwarki informacji, powstający tekst zbudowany jest w zasadzie dzięki komendom *wytnij/wklej* z menu *Edycja*, a redakcja przypomina „wyklejankę” (albo nawet wydzierankę) z różnokolorowego papieru... I nie chodzi już nawet o własność intelektualną cytowanych pasaży, a o nową swoistą kompetencję komunikacyjną, która powstaje i rozwija się na naszych oczach: *kompilacja internetowa*. Sklejanie ze sobą fragmentów wypowiedzi, często różnych autorów, o różnych horyzontach, mających jednak tę wspólną cechę, która pozwala im funkcjonować w globalnym obiegu informacji: istnieją „na sieci”.

Owa łatwość w dostępie do informacji rozleniwia. Jeśli coś nie jest dostępne on-line w Internecie, to: „nie ma tego”, „jest trudno dostępne” albo wręcz: „niestety nigdzie nie mogę tego znaleźć, tym bardziej, że jest to bardzo stary numer (z 1950), a w Internecie jest do niego ograniczony dostęp” (jak pisze jedna z magistrantek, skądinąd bardzo dobrze radząca sobie ze swoim tematem, tu chodziło jej o pewien numer znanego obcojęzycznego czasopisma). Czy studenci-magistranci zapomnieli, do czego służą biblioteki uniwersyteckie, ich magazyny i archiwa? Czy czytanie odbywać się już może tylko poprzez ekran? Czy *autonomizacja* oznacza dla nich zacieśnienie relacji osoby z komputerem, w samodzielnej interakcji *ja i mój ekran*?

## 6. Co osiągnęliśmy? Dokąd zmierzamy?

Nie chcemy bynajmniej sugerować jednak, że autonomia na poziomie zaawansowanym zmierza w złym kierunku. Na przykładzie konkretnych działań stojących przed uczącymi się pokazaliśmy jedynie jasne i, powiedzmy, mniej jasne, strony działań autonomicznych, uczulając tym samym – mamy nadzieję – dydaktyków, a być może i samych zainteresowanych (studentów-

seminarzystów) na wyzwania, jakie niesie ze sobą praca w autonomii, w ramach łączącego uczących się i uczonych kontraktu dydaktycznego.

Osiągnęliśmy niewątpliwie sukces wprowadzając do ogólnej świadomości pojęcia *autonomii*, *autonimizacji* oraz *pracy w autonomii* (Wilczyńska 2002; Pawlak 2004). W odpowiedzi na pytanie *uczyć się czy być nauczonym?* (Wilczyńska 1999) zasugerowaliśmy, by przekształcić relację nauczyciel-uczeń w efektywną współpracę dydaktyczną, a motywację uczących się wzmacniać poprzez tzw. uczenie się w półautonomii. Autokorektę i autokontrolę uznaliśmy za wyznaczniki postępu autonimizacji studentów (Surdyk 2005). Zaproponowaliśmy też, by dydaktykę autonimizującą wprowadzić do kształtowania i rozwijania kompetencji interkulturowej (Orchowska 2006), zaś kształcenie na odległość na studiach filologicznych w pełni oparliśmy o system pracy autonomicznej (Widła 2006).

Zmierzamy tym samym wyraźnie do pilotowanego systemu pracy w co najmniej półautonomii, w którym osoba ucząca się jest współtwórcą procesu dydaktycznego a nie tylko jego mniej lub bardziej biernym uczestnikiem. W wypadku studentów-seminarzystów, piszących dyplomowe prace magisterskie, rozwijanie autonomii postępować więc winno poprzez nacisk (ciągly) na postawy typu D („wypracowuję świadomie”) i B („działam, jestem sobą”) prowadzące do refleksyjnego i samodzielnego działania. Zapominać nie należy również o możliwym transferze wykształconych już kompetencji autonomicznych z języka pierwszego do języka obcego, zwłaszcza zaś w zakresie określonych szczegółowych językowych kompetencji komunikacyjnych (np. tworzenie planu dłuższej wypowiedzi pismnej). Wreszcie, by zapewnić osobie uczącej się rozwój jej autonomii, zagwarantować należy rozwój kompetencji szczegółowych w języku obcym (pisanie, rozumienie tekstów specjalistycznych, streszczanie, cytowanie, odniesienia itp.), nawet a może zwłaszcza na poziomie zaawansowanym. Wtedy to uda się nam, wierzymy, przejść od „poprawiania prac magisterskich” do partnerskiego dialogu z młodymi adeptami projektów naukowo-badawczych.

Warto podkreślić na koniec, że w toku studiów neofilologicznych działania związane z procesem tworzenia dysertacji zamykającej dany etap kształcenia (praca magisterska, ale i – *toutes proportions gardées* – licencjacka) odbywają się jednak w ścisłym związku z opanowaniem języka kierunkowego. Trudno bowiem przypuszczać, że na wszystkich wspomnianych już etapach pracy student-magistrant będzie w pełni autonomiczny *bez* zaawansowanej znajomości języka obcego. I nawet jeśli opisywane spostrzeżenia nie różnią się zasadniczo od doświadczeń promotorów prac pozafilologicznych, to jednak ściśle zaangażowanie języka docelowego w proces redakcji dyplomowej pracy końcowej jest specyfiką kierunków filologicznych. Chcemy czy nie, na studiach filologicznych w pewnym sensie *uczymy* języka obcego; tym samym zaś autonomiczny uczący się na poziomie zaawansowanym to, przy najmniej potencjalnie, autonomiczny uczestnik seminarium magisterskiego.

## Bibliografia

- Boć J. 2003. *Jak pisać pracę magisterską? (Konsultacja filologiczna Jan Miodek)*. Wrocław: Kolonia Limited.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Kreiger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Dostępny on-line: Electronic Edition, 30.05.2006, <http://childes.psy.cmu.edu>.
- Między nami. Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej*. 2001. Łuczak A. i Murdzek A. DKW-4014-37/01. Gdańsk: GWO.
- Orchowska, I. 2006. „W kierunku interkulturowej dydaktyki autonomizującej w uczeniu się/nauczaniu języka i kultury obcej w egzolingwalnym kontekście instytucjonalnym”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 249-260.
- Paprocka-Piotrowska U. 2004. „Autonomizacja studentów neofilologów przez autentyfikację zadań językowych na przykładzie tłumaczenia”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 365-371.
- Pawlak, M. (red.) 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Surdyk, A. 2005. „Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). 2005. 275-285.
- Trévisse, 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.
- Węglińska, M. 2004. *Jak pisać pracę magisterską?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Widła, H. 2006. „Elementy kształcenia na odległość na studiach filologicznych”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 355-365.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



# Część VII

STRATEGIE UCZENIA SIĘ  
A AUTONOMIA



*Anna Michońska-Stadnik*

*Institut Filologii Angielskiej  
Uniwersytet Wrocławski*

---

## IDENTYFIKACJA ORAZ TRENING STRATEGII DLA ROZWOJU AUTONOMII

### STRESZCZENIE

The aim of this article is, first, to present reasons for introducing strategy training in language education. Next, different ways of identifying strategy use in learners will be dealt with. Then, a pilot study about the knowledge of strategy training in novice teachers will be summarized. Finally, we will discuss different ways of introducing learning strategies in a language classroom.

### 1. Wstęp: definicje i cechy strategii uczenia się

W swojej znanej książce z 1990 roku Rebecca Oxford wymienia kilka podstawowych cech strategii uczenia się. Zwraca między innymi uwagę na to, że niektóre strategie można zaobserwować w użyciu, a inne nie. Na przykład, widzimy, że uczeń robi notatki lub pisze streszczenie tekstu, ale nie jesteśmy w stanie zaobserwować procesów zachodzących w tym czasie w jego mózgu. Można także stwierdzić, że niektóre strategie są używane świadomie, a inne podświadomie. Uczeń czasem nie zdaje sobie sprawy, że właśnie używa strategii, np. słuchając tekstu w obcym języku podświadomie koncentruje się na znanych sobie słowach i kojarzy je z własnym zasobem wiedzy o świecie. W istocie strategie zorientowane są na rozwiązywanie problemów z komunikacją albo z uczeniem się nowych rzeczy w obcym języku. Jednak najważniejszą cechą strategii jest ta, że można się nauczyć ich stosowania.

Również Anna Chamot (2005) zajmuje się cechami charakterystycznymi strategii. Twierdzi ona, że strategie są najczęściej świadome i uzależnione od celu danego zadania. Jeśli określona strategia staje się znana i rozpoznawalna poprzez częste użycie, zaczyna ona być stosowana automatycz-

nie, ale jednak można ją świadomie przywołać jeśli zajdzie taka potrzeba. Wydaje się jednak, że Chamot i Oxford różnią się w przypadku oceny stopnia świadomości użycia strategii. Chamot wyraźnie jest zdania, że większość strategii jest używana świadomie.

Podobnie jak w przypadku wielu innych zjawisk opisywanych w badaniach z dziedziny językoznawstwa stosowanego oraz przyswajania drugiego języka, strategii nie posiadają jednoznacznej definicji. Krystyna Drożdżal-Szelest (1997) wylicza ich kilka, z których każda skupia się na innym aspekcie definiowanego zagadnienia. W jednym definicje się zgadzają: strategii uczenia się ułatwiają przyswajanie języka obcego/drugiego. Niemniej jednak, różnice są znaczne: jedne definicje podkreślają kognitywne usytuowanie strategii, inne nadają im cechy emocjonalne i motywujące, jeszcze inne skupiają się wyłącznie na strategiach komunikacyjnych, mających cechy wiedzy proceduralnej.

Tseng, Dörnyei i Schmitt cytują jeszcze jedną definicję, która jest o tyle ciekawa, że stara się połączyć wszystko, co wiemy o strategiach. Są to: „wszelkie myśli, zachowania, opinie i emocje, które wspomagają przyswajanie, rozumienie i późniejszy transfer nowej wiedzy czy sprawności” (2006: 80). Na pierwszy rzut oka wydaje się, że nie jest możliwe łączenie cech kognitywnych z behawioralnymi, ale w przypadku strategii nie powinno być takich ograniczeń. Sądzę, że są one tak szerokim pojęciem, że wymykają się tradycyjnym kontrowersjom pomiędzy tymi dwoma szkołami psychologicznymi.

Cohen (1998) w swojej definicji strategii nawiązuje do elementu świadomego wyboru, podkreślając wagę indywidualnej decyzji. Co więcej, dana czynność staje się czynnością strategiczną wtedy, gdy jest ona szczególnie *właściwa* dla indywidualnego ucznia. Kontrastuje ona w takiej sytuacji z innymi ogólnymi zadaniami podczas lekcji, które mogą być mniej właściwe, a przez to mniej przydatne.

Celem tego artykułu nie jest jednak analizowanie słuszności różnych definicji i zestawów cech strategii. Najpierw chcę wyjaśnić, dlaczego strategii są tak istotne i dlaczego należy ich nauczać. Następnie chcę powiedzieć o różnych sposobach identyfikacji strategii u uczniów, a potem zaprezentowane zostaną rezultaty niewielkiego badania dotyczącego treningu strategii u początkujących nauczycieli. Na końcu powiemy parę słów o sposobach nauczania strategii w szkole.

Nauczanie strategii jest obecnie niezbędnym elementem każdego kursu językowego, sugestie dotyczące stosowania strategii pojawiają się w wielu podręcznikach. Niemniej jednak odnosi się wrażenie, że nauczyciele nie są przygotowani do nauczania strategii w klasie, ponieważ powiedziano im o nich, ale nie przekazano, jak w najbardziej efektywny sposób można uczniom wpoić stosowanie strategii.

## 2. Przydatność strategii

Bez wątplenia, wszyscy specjaliści zajmujący się strategiami, zarówno w starszych jak i w nowszych badaniach, podzielają pogląd, że są one niezbędne do odniesienia pełnego sukcesu w edukacji językowej. Tseng i in. (2006: 78-79) uważają, że uczniowie posiadający wiedzę na temat strategii są, w porównaniu z tymi, którzy takiej wiedzy nie posiadają, bardziej wydajni, pełni pomysłów, łatwiej dostosowują się do różnych sytuacji, inaczej mówiąc, przyswajają język znacznie łatwiej. Sugestia jest więc taka, że jeśli uczniowie potrafią rozwijać, personalizować i używać szerokiego repertuaru strategii, tym samym będą mogli znacznie łatwiej osiągnąć biegłość językową. Podobnie Chamot (2005: 112) uważa, że uczniowie słabsi językowo mogą wiele skorzystać podczas treningu stosowania strategii i mogą osiągnąć bardziej zdecydowane sukcesy.

Wcześniejsze badania na temat używania strategii przez lepszych i słabszych uczniów wykazały, że lepsi uczniowie są mentalnie bardziej aktywni, monitorują własne rozumienie języka oraz jego produkowanie, ćwiczą porozumiewanie się w języku docelowym, robią świadomy użytek z posiadanej wiedzy językowej oraz wiedzy ogólnej, używają różnorodnych technik wspomagających zapamiętywanie materiału oraz nie wahają się zadawać pytania nauczycielowi lub innym, bardziej zaawansowanym językowo uczniom (Chamot 2005: 115). Nieco nowsze badania porównujące zachowania językowe uczniów lepszych i słabszych wykazują, że uczniowie słabsi językowo używają strategii tak samo, o ile nie częściej niż uczniowie lepsi. Jednakże użycie strategii u tych uczniów ma zupełnie inny charakter. Na przykład, w jednym cytowanym badaniu lepsi uczniowie używali więcej strategii meta kognitywnych podczas słuchania ze zrozumieniem w języku obcym, podczas gdy uczniowie słabsi używali znacznie więcej tłumaczeń na język ojczysty. W innym badaniu uczniowie słabsi zupełnie nie posiadali świadomości potencjalnej roli strategii w usprawnianiu ich działań językowych. Badania Chamot i Oxford z ostatnich lat (np. Oxford i in. 2004) potwierdzają, że dobrzy uczniowie potrafią dostosować strategie do rodzaju zadania, nad którym aktualnie pracują, podczas gdy uczniowie słabsi językowo nie posiadają takiej wiedzy metakognitywnej i uparcie próbują stosować zawsze te same strategie, niezależnie od trudności i typu zadania.

Na koniec, stwierdzić trzeba, że skoro badania wykazały, że trening strategii w języku ojczystym przyczynia się do lepszego rozwoju słownictwa w tym języku, czytania ze zrozumieniem oraz pisania, należy domniemywać, że podobnie będzie się działo w języku obcym.

### 3. Sposoby identyfikacji strategii u uczniów

Strategie identyfikuje się najczęściej na podstawie kwestionariuszy wypełnianych przez samych uczniów. Nie ma, niestety, całkiem obiektywnego instrumentu badawczego w tej dziedzinie. Sławny SILL (*Strategy Inventory for Language Learning* – Oxford 1990), pomimo iż stosuje skalę ilościową, jest także wypełniany przez ucznia na podstawie subiektywnych odczuć. To samo można powiedzieć o każdej innej ankiecie.

Innym sposobem identyfikacji strategii są wywiady przeprowadzane z uczniami. Mają one najczęściej charakter retrospektywny: uczniowie są proszeni o przypomnienie sobie ostatnio wykonywanego zadania językowego i opisanie, co robili, aby to zadanie wykonać. Wywiad stanowi najlepsze odzwierciedlenie stanu faktycznego wtedy, gdy przeprowadzony jest bezpośrednio po wykonaniu danego zadania. Można też dokonać nagrania wideo i wspólnie z uczniem analizować jego postępowanie pod względem zastosowania strategii.

Podobną rolę mogą też spełniać osobiste notatki uczniów i dzienniki. Są one bardzo przydatne przede wszystkim w identyfikacji strategii metakognitywnych i w opisie ich stosowania. Bardzo poważną ich wadą jest ogromna czasochłonność. Takie notatki mogą prowadzić uczniowie, którzy nie mają innych obowiązków, na przykład szkolnych, poza uczeniem się języka obcego. Dziennik wymaga bowiem regularności i systematyczności.

Bardzo interesującą formą zbierania informacji o strategiach jest technika głośnego myślenia. Stosowałam ją podczas własnych badań w szkole, gdzie byłam zainteresowana, jakich strategii uczniowie używają podczas tłumaczenia tekstu z języka angielskiego na polski. Naturalnie, tego rodzaju technika ujawnia użycie strategii podczas wykonywania zadania, nie powie nam natomiast wiele o strategiach metakognitywnych, takich jak stosowanie planowania zadań językowych i ocenianie własnych wypowiedzi (Chamot 2005: 115). Niemniej jednak, w swoim badaniu z użyciem techniki głośnego myślenia (Michońska-Stadnik 1996) stwierdziłam elementy planowania, np. uczeń pisał, że zostawia dany fragment tekstu tłumaczonego na później, ponieważ wydaje mu się zbyt trudny, i będzie chciał się go podjąć jak mu zostanie czasu. Zauważyłam także obszernie elementy samooceny własnych tłumaczeń, np. uczeń pisał, że ta forma mu się podoba, albo, że z tłumaczenia tego zdania nie jest zadowolony.

Jeszcze jedną stosowaną formą identyfikacji strategii może być analiza pisemnych i ustnych wypowiedzi uczniów przez badacza lub samego nauczyciela. Naturalnie, ustne wypowiedzi powinny być uprzednio nagrane. Taka technika identyfikacji, chociaż inna od pozostałych uczniowskich raportów, jest także subiektywna pod innym względem. Otóż użycie strategii jest tu oceniane wyłącznie przez badacza lub nauczyciela. W takiej sytuacji potrzebna jest co najmniej druga niezależna osoba do identyfikacji strategii. Często się zdarza, że nie jest łatwo dane zachowanie językowe sklasyfikować

jako strategię, a jeszcze trudniej określić jej rodzaj. Na przykład, czy uogólnienie znaczenia zakwalifikować do grupy strategii kognitywnych, czy może komunikacyjnych (kompensacyjnych według R. Oxford)? Podobne dylematy kwalifikacyjne można mieć w przypadku transferu gramatycznego z języka ojczystego na docelowy.

Nawet jeśli uda nam się w miarę zadowalająco pogrupować używane przez uczniów strategie, przeprowadzić zaplanowany trening, to i tak nie możemy mieć pewności, czy postęp językowy uczniów w naszej grupie dokonał się dzięki nim. Na sukces składa się bowiem wiele czynników, których w badaniu w naturalnych warunkach w klasie nie jesteśmy w stanie skontrolować. Na przykład nie będziemy w stanie wyeliminować z naszej grupy uczniów o innym niż wszyscy typie motywacji, nie będziemy także mogli dobrać uczniów o dokładnie takich samych zdolnościach językowych.

Jeszcze inny problem pojawia się w przypadku użycia strategii komunikacyjnych. Nie wszystkie z nich zakwalifikować możemy jako zdecydowanie pozytywne. Na przykład unikanie tematu, użycie gestu czy mimiki zamiast słowa – to strategie, ale raczej powinniśmy starać się je wyeliminować z repertuaru uczniów na korzyść, na przykład, parafrazy, użycia synonimu, itp. Tymczasem w statystykach obrazujących stan rzeczywisty nie można ich pominąć. Oczywiście jest, że na przykład przedstawienie kodu językowego, czy wspomniane już unikanie tematu albo użycie gestu nie rozwijają umiejętności i sprawności w języku docelowym i nie prowadzą w rezultacie do autonomii ucznia, który pozostaje wciąż na tym samym poziomie językowym i nie jest w stanie sam zapewnić sobie dostępu do dalszych etapów rozwoju językowego, bez udziału nauczyciela.

Identyfikacja strategii służy przede wszystkim rozpoznaniu, które z nich są przez uczniów stosowane, a które pomijane. Jeśli okaże się, że pomijane są strategie użyteczne na pewnym etapie rozwoju językowego, to jednoznaczny wniosek jest taki, że należy ich nauczyć. Jednakże, jak wspomina Chamot (2005: 113), wciąż niewiele jest badań na temat sposobów i efektywności nauczania strategii w warunkach szkolnych. Niewiele też wiemy o tym, czy nauczyciele są faktycznie przygotowani do przekazania swoim uczniom wiedzy na temat stosowania strategii.

#### 4. Badanie pilotażowe: nauczyciele a trening strategii

Badanie to, przeprowadzone na niewielkiej grupie nauczycieli (31), miało na celu sprawdzenie, czy są oni zaznajomieni z samymi strategiami uczenia się oraz ze sposobami nauczania ich w klasie. Nauczyciele stanowili część grupy studiującej w Instytucie Filologii Angielskiej we Wrocławiu na niestacjonarnych uzupełniających studiach magisterskich. Większość z nich to początkujący nauczyciele, ale w grupie byli też tacy, których staż pracy wynosił już prawie 10 lat. Byli to nauczyciele zatrudnieni w szkołach na Dolnym Śląsku

oraz na Ziemi Lubuskiej, wszyscy posiadali uprawnienia do nauczania uzyskane wraz z tytułem zawodowym licencjata. Dwie osoby z grupy napisały, że nie pracują w wyuczonym zawodzie. Trzynaście osób z grupy pracuje lub pracowało w liceum, ale oprócz pracy w liceum te same osoby zaznaczały:

- pracę w gimnazjum, która była wykonywana przed podjęciem pracy w liceum;
- pracę w prywatnej szkole językowej, która była najczęściej wykonywana podczas pracy w liceum, w godzinach popołudniowych;
- lekcje prywatne, również wykonywane jednocześnie z pracą w szkole publicznej;
- pracę w szkole podstawowej, wykonywaną zanim podjęta została praca w liceum.

Z tej grupy tylko trzy osoby zadeklarowały, że liceum jest ich jedynym miejscem pracy. Można się domyślić, że jeśli chodzi o szkoły państwowe, to najczęściej osoba zaczynała pracę w szkole podstawowej lub gimnazjum, a potem awansowała do liceum.

Cztery osoby z badanej grupy zadeklarowały pracę w szkole podstawowej, a oprócz tego albo prowadziły lekcje prywatne, albo pracowały w prywatnej szkole językowej. Pięć osób pracuje etatowo w gimnazjach publicznych i, jak zwykle, dorabia w szkołach językowych lub na lekcjach prywatnych. Jedna osoba pracuje w przedszkolu; sześć osób zadeklarowało pracę w prywatnych szkołach językowych albo prowadzenie lekcji prywatnych.

Ankieta miała charakter otwarty i zadałam w niej, oprócz informacji na temat charakteru i stażu pracy zawodowej, pięć następujących pytań:

- 1) Czy podczas przygotowania do zawodu nauczyciela na studiach pierwszego stopnia wprowadzone było zagadnienie strategii uczenia się?
- 2) Jeśli tak, to czy omówiono dokładnie przykłady strategii i możliwości ich zastosowania?
- 3) Czy pokazane zostały sposoby nauczania strategii w klasie?
- 4) Jeśli tak, to jakie sposoby pokazano?
- 5) Jeśli nie na studiach, to czy dowiedziałeś/aś się o strategiach z innych źródeł? Z jakich?

W odpowiedzi na trzy pierwsze pytania należało zakreślić odpowiedź TAK lub NIE. W odpowiedzi na pytania 4 i 5 należało podać przykłady.

Na pytanie pierwsze wszyscy nauczyciele odpowiedzieli TAK. Oznacza to, że strategie są nauczane na studiach I stopnia. Dwie osoby odpowiedziały negatywnie na pytanie drugie. Znaczna większość nauczycieli potwierdza jednak, że omówiono na studiach I stopnia dokładnie przykłady strategii i możliwości ich zastosowania. W analizie odpowiedzi na pytanie trzecie, pojawia się już znaczna różnorodność. 18 osób odpowiedziało, że pokazane zostały sposoby nauczania strategii, natomiast 13 nauczycieli tego nie potwierdziło, co stanowi 42% ogółu.

Ci, którym pokazano, jak nauczać strategii odpowiedzieli na pytanie czwarte. Mam jednak wrażenie, że pytanie nie zostało właściwie zrozumiane. Tylko jedna osoba odpowiedziała, że została poinstruowana o bezpośrednim i pośrednim sposobie nauczania strategii w klasie. Inni nauczyciele, zamiast sposobów nauczania, opowiedzieli jakie strategie im pokazano. Niemniej jednak, nawet tak zinterpretowane pytanie zasługuje na przeanalizowanie. Sytuacja przedstawia się następująco:

- nauczyciele zaznajomieni zostali przede wszystkim ze strategiami pamięciowymi (15 osób, prawie 50%), stosowanymi do uczenia się słownictwa;
- sześciu osobom pokazano strategie kognitywne;
- siedmiu osobom pokazano strategie metakognitywne;
- pięciu osobom – strategie kompensacyjne;
- trzem – sposoby czytania ze zrozumieniem;
- dwom – prowadzenie dziennika, projekty.

Pytanie piąte dotyczyło źródeł, z jakich nauczyciele dowiedzieli się o strategiach oprócz studiów. 8 osób dowiedziało się z książek, sześć z Internetu, cztery – z artykułów, trzy – z kursów doskonalenia nauczycieli, dwie – od innych nauczycieli, po jednej – z telewizji albo z podręczników do nauki języka angielskiego.

Na podstawie tego krótkiego badania można przedstawić następujące wnioski:

- prawie połowa nauczycieli nie wiedziała, w jaki sposób strategii można nauczać;
- jeśli pokazano sposoby nauczania strategii, to 50% dotyczyło strategii pamięciowych, potem metakognitywnych, a pozostałe strategie uwzględnione zostały w instruktażu w niewielkim stopniu;
- początkujący nauczyciele przeważnie nie wiedzą, jakie są sposoby treningu strategicznego, co jest zaskakujące, ponieważ wszyscy zamierzają się specjalizować w metodyce i językoznawstwie stosowanym i z tych dziedzin będą pisać prace magisterskie;
- oprócz zajęć na studiach, nauczyciele dowiedzieli się o strategiach z książek lub z Internetu; niewielu dowiedziało się o nich z kursów doskonalenia nauczycieli;
- nauczyciele posiadają wiedzę teoretyczną na temat strategii; znacznie mniej wiedzą o sposobach ich nauczania.

## 5. Efektywność treningu strategicznego – badania i ich rezultaty

Jedno z pierwszych badań nad efektywnością treningu strategicznego zostało przeprowadzone przez O'Malley'a i Chamot i opublikowane w ich książce z 1990 roku. Wnioski z tego badania doprowadziły do sformułowania

kilku podstawowych zasad dotyczących treningu strategicznego. Przede wszystkim, należy zawsze brać pod uwagę już istniejący zasób zachowań strategicznych u uczniów. Często uczniowie niechętnie zastępują ulubione strategie nowymi i trzeba im udowodnić potrzebę zaznajomienia się z alternatywnymi sposobami usprawniania procesu uczenia się języka. Zauważono także, że w słuchaniu ze zrozumieniem efektywne użycie strategii stwierdzono tylko wtedy, gdy tekst był dla uczniów w miarę zrozumiały i wtedy, gdy ich wiedza o świecie była wystarczająca aby zinterpretować tekst nawet w przypadku trudności z jego zrozumieniem. Należy zaznaczyć, że umiejętne wykorzystanie wiedzy o świecie w interpretacji tekstów słuchanych i czytanych jest jedną z podstawowych umiejętności w nauczaniu autonomicznym. W badaniu stwierdzono także, że eksplicytnie objaśnianie strategii uczenia się w ramach programu nauczania języka jest dla uczniów przydatne i przynosi pożądane efekty.

Inne badanie przeprowadzone w 2000 roku (Ozeki 2000) udowodniło zwiększone użycie strategii po treningu w przypadku zadań wymagających słuchania ze zrozumieniem. Udowodniono także bardziej pozytywny stosunek do samego treningu strategicznego, transfer strategii do nowych zadań językowych, a także trwałość zastosowania strategii w słuchaniu ze zrozumieniem. Nie należy również pomijać faktu, że uczniowie po zastosowaniu strategii znacznie lepiej radzili sobie z samym tekstem słuchanym.

Jeszcze inne badania na temat treningu strategii używanych w czytaniu ze zrozumieniem udowodniły, że strategie używane w języku ojczystym mogą być efektywnie przeniesione do czytania w języku obcym. Wniosek z tego, że jeśli uczeń jest biegły w czytaniu w ojczystym języku, będzie z pewnością lepiej umiał czytać w języku obcym, oczywiście po osiągnięciu odpowiedniego poziomu językowego, pozwalającego wykorzystać własną wiedzę o świecie.

Trening strategii używanych do pisania w języku obcym udowodnił, że uczniowie po treningu używali mniej bezpośrednich tłumaczeń z języka ojczystego, co wskazywałoby na częstsze myślenie w języku obcym.

Ogólnie rzecz biorąc, badania na temat treningu strategii wykazują ich użyteczność, tym większą, im większe ich użycie można zaobserwować przy wykonywaniu zadań w języku ojczystym. Strategie są przenoszone na język obcy, zwłaszcza przy czytaniu i słuchaniu.

## 6. Zagadnienia metodologiczne treningu strategicznego

Jednym z większych wyzwań współczesnych badań na temat treningu strategii są zagadnienia typowo metodologiczne, np. język w jakim powinien odbywać się trening, w jaki sposób zintegrować trening z regularnymi zajęciami językowymi oraz w jaki sposób stworzyć metakognitywne modele strategii dla celów instruktażowych. Część z tych zagadnień podjęta została przez różnych badaczy, a opisana w artykule Anny Chamot (2005).

Początkujący uczniowie mogą mieć trudności ze zrozumieniem instrukcji dotyczących użycia strategii w języku obcym. Z kolei odkładanie treningu strategicznego do czasu, kiedy opanują już wystarczająco język mijają się z celem. W sumie nic nie stoi na przeszkodzie, żeby wstępny trening strategiczny przeprowadzać w języku ojczystym ucznia. Alternatywną metodą może być nadanie określonej strategii prostej nazwy w języku docelowym, wyjaśnienie prostymi słowami, jak i w jakich okolicznościach należy jej używać, a następnie podanie licznych przykładów jej użycia (Chamot 2005: 122). W żadnym razie nie należy pomijać treningu strategii tylko ze względu na niski poziom językowy uczniów.

Trening eksplicytny strategii, jak już zostało wspomniane, jest bardziej efektywny, niż inne typy treningu. Polega on na rozwijaniu u uczniów świadomości użycia własnych strategii, demonstracji stosowania strategii w wykonaniu nauczyciela, nazywaniu strategii, stwarzaniu możliwości ćwiczenia zastosowań strategii oraz samooceny ich użycia (Chamot 2005: 123).

O ile eksperci zgadzają się w tym, że trening eksplicytny jest lepszy od samego pokazywania użycia strategii, o tyle nie ma takiej zgody co do tego, czy trening powinien być zintegrowany z kursem językowym, czy też przeprowadzany niezależnie, jako osobny moduł pod nazwą „jak należy się uczyć”. W badaniach zdarzało się, że strategie trenowane podczas kursu językowego były odnoszone wyłącznie do określonych zadań językowych, a ich efektywność przenoszenia do innych zadań była znikoma (ibid.). Tak czy inaczej, Chamot twierdzi, że ekspertyza dotycząca treningu strategii musi być zintegrowana z wszelkiego rodzaju kursami kwalifikującymi i doskonalącymi dla nauczycieli języków. Inaczej nie będą oni w stanie nic zrobić, aby pomóc własnym uczniom.

Stosowanie strategii zależy także od postrzeganej trudności zadania. Zależnie od trudności ćwiczenia językowego repertuar stosowanych strategii może się zmieniać. Oprócz tego, uczniowie zmieniają strategie zależnie od własnego zaawansowania językowego. Moje własne badanie z 1996 roku potwierdza znaczny udział strategii takich jak zmiana kodu językowego czy bezpośrednie tłumaczenie z języka ojczystego w początkowych fazach nauki języka. Strategie takie jak parafrazowanie, przybliżenie znaczenia, użycie synonimu, stosowanie różnych materiałów pomocniczych, nawiązywanie kontaktu bezpośredniego z bardziej zaawansowanymi użytkownikami języka celem ćwiczenia komunikacji będą z pewnością stosowane w późniejszych etapach rozwoju języka.

Nie należy także zapominać o różnicach kulturowych i na to szczególnie powinni zwracać uwagę nauczyciele, a tym samym ci, którzy przekazują nauczycielom wiedzę na temat stosowania strategii. Nie wszystkie społeczności jednakowo cenią sobie współpracę w grupie. Są społeczności bardziej stawiające na indywidualny rozwój jednostki. Stąd niektórzy uczniowie będą potrzebowali strategii społecznych i afektywnych, a inni –

strategii kognitywnych i metakognitywnych, które są bardziej nastawione na pracę indywidualną. Na przykład uczniowie pochodzący z Hiszpanii wykazują większe niż inne badane nacje preferencje w kierunku strategii pamięciowych i emocjonalnych (Chamot 2005: 124). W treningu strategii zarówno dla nauczycieli jak i dla uczniów, wskazane jest zrozumienie przyczyn stosowania określonych rodzajów strategii oraz ich kontekstowych uwarunkowań. Zdarza się bowiem, że następuje brak dostosowania strategii do typu zadania i dlatego zadanie nie zostaje wykonane albo zostaje wykonane z trudnością (ibid.). Na przykład strategia kognitywna, polegająca na korzystaniu z różnych dodatkowych materiałów i źródeł dla efektywniejszej komunikacji, nie powinna być szczególnie często stosowana w mówieniu w języku obcym. Zabiera czas, sugeruje konieczność zbyt częstego i obszernego monitoringu własnych wypowiedzi. Natomiast ta sama strategia może być z powodzeniem wykorzystywana podczas pisania w obcym języku.

Nauczyciele powinni także nauczyć się rozwijać umiejętności metakognitywne uczniów, które polegają na regulowaniu ich własnego myślenia oraz uczenia się. Umiejętności te mają na względzie rozwój zarówno wiedzy deklaratywnej (własne zachowania, wiedza o świecie, wiedza o danym zadaniu, wiedza o strategiach) jak i proceduralnej (planowanie uczenia się, monitorowanie zadania podczas wykonywania, ocenianie sposobu i stopnia wykonania zadania). Jeden z modeli identyfikacji i treningu strategii zaproponowany przez Chamot, podkreśla właśnie umiejętności metakognitywne uczniów. Model ten zawiera cztery wzajemnie się uzupełniające procesy: planowanie, monitorowanie, rozwiązywanie problemów, ocenę wykonania zadania i zastosowania strategii. Procesy te nie występują jeden po drugim, ale często zachodzą na siebie, zależnie od rodzaju zadania, jego trudności, a także stopnia jego zaawansowania. Chamot proponuje taki trening strategii, który uwzględniałby ten model (ibid.: 126).

Oczywiście, taki i inne modele treningu strategicznego powinny być opisane i dokładnie zbadane pod względem ich efektywności. Co najważniejsze, powinny znaleźć się w programach kursów kształcenia nauczycieli dla szkół każdego stopnia; dopiero wtedy będziemy mogli mówić o szansach dla rozwoju autonomii w procesie uczenia się i nauczania języków obcych.

## Bibliografia

- Chamot, A. U. 2005. „Language learning strategy instruction: current issues and research”. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 112 -130.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. i Kim, H-J. 2004. „Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study”. *International Review of Applied Linguistics* 42. 1-47.
- Ozeki, N. 2000. *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.
- Tseng, W-T., Dörnyei, Z., Schmitt, N. 2006. „A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition”. *Applied Linguistics* 27. 78-102.



*Krystyna Drożdżał-Szelest*

*Kolegium Języków Obcych  
UAM Poznań*

---

## TRENING STRATEGICZNY NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO – MIT CZY RZECZYWISTOŚĆ?

### STRESZCZENIE

Over the years, *strategic training*, also known as *learner training* or simply *learning how to learn*, has established its place as an important concept in language pedagogy, especially after researchers pointed to the apparent link between autonomy and effective use of strategies. It is now believed, at least in theory, that autonomous learning can be facilitated only if learning to learn is recognized as an integral part of classroom methodology, so that learners become aware of their strengths and weaknesses, the way(s) they learn, the options available to them, and the options that match their predispositions.

With strategy training becoming an almost standard component of language coursebooks, it could be assumed that it has, likewise, become a welcome tool in the hands of teachers willing to help their learners on the way to developing autonomy. It seems, however, that researchers' interest in strategies and strategy training does not necessarily translate into everyday classroom practice. To find out whether this is really the case, that is whether teachers actually introduce elements of learner training into their teaching, and if so, what the results of such training can be observed, a small scale research consisting of lesson observation and questionnaires was conducted. The present article reports on some of the some preliminary findings, which, unfortunately, seem to suggest that as far as many Polish schools are concerned, strategy training is a myth rather than reality.

Jednym z bardziej istotnych pojęć w dydaktyce języków obcych ostatnich lat stało się pojęcie *treningu strategicznego*, znane również jako *trening ucznia*, czy też po prostu „nauczanie, jak się uczyć”. Pojęcie to jest nierozzerwalnie zwią-

zane z badaniami nad cechami tzw. „dobrego” ucznia, a następnie identyfikacją i klasyfikacją strategii uczenia się języka, czyli, w największym skrócie, tych zachowań/działań ucznia, których celem jest usprawnienie procesu uczenia się języka w drodze do osiągnięcia kompetencji umożliwiającej sprawne funkcjonowanie w języku docelowym. Koncepcja treningu strategicznego opiera się na założeniu, iż wykształcenie u uczniów świadomych działań językowych, tzn. strategii, jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Co więcej, istnieje przekonanie, iż znajomość odpowiednich strategii uczenia się oraz umiejętność ich zastosowania stanowią klucz do autonomii ucznia. Nic więc dziwnego, iż trening strategiczny stał się, przynajmniej w teorii, istotnym składnikiem edukacji językowej.

Znaczenie treningu strategicznego zauważa między innymi Rodgers (2000), który rozważając różne scenariusze mogące, jego zdaniem, wywierać decydujący wpływ na kształt nauczania języków obcych w najbliższej przyszłości, wskazuje na *strategopedię*. Podkreśla on, iż aby móc się samodzielnie uczyć, uczniowie powinni zostać poddani specjalnemu treningowi, przygotowującemu ich do przejścia odpowiedzialności za uczenie się poprzez wyposażenie w odpowiednie strategie. Podkreślając fakt, iż istnieje widoczna zależność między autonomią a efektywnym wykorzystaniem strategii uczenia się, Rodgers jest przekonany, iż trening strategiczny będzie stanowił istotną część dydaktyki językowej na poziomie klasy w XXI wieku. Również Kumaravivelu (2003), proponując swoją koncepcję *pragmatyzmu opartego na określonych zasadach* (ang. *principled pragmatism*) jako alternatywę dla metod nauczania, uważa *promowanie autonomii poprzez wspomaganie uczniów w nabywaniu umiejętności uczenia się*, czy też wyposażenie ich w środki niezbędne do sterowania procesem własnego uczenia się oraz kontrolowania tego procesu, za jedną z dziesięciu niezbędnych *makrostrategii*, których zadaniem jest wspomaganie nauczycieli w ich praktyce klasowej (Kumaravivelu 2003: 34-38, 39-40).

Na poziomie dyrektyw, odniesienia do treningu strategicznego można znaleźć w publikacji *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie (ESOKJ)*, wydanej w polskim tłumaczeniu przez CODN<sup>1</sup>. Dokument ten jest ukoronowaniem wieloletnich prac Rady Europy nad opracowaniem wspólnej polityki językowej dla krajów członkowskich. Do kompetencji użytkownika/uczącego się języka zaliczane są tu kompetencje ogólne oraz komunikacyjne kompetencje językowe. Kompetencje ogólne obejmują wiedzę deklaratywną (*savoir*), umiejętności praktyczne, czyli wiedzę proceduralną (*savoir-faire*), uwarunkowania osobowościowe (*savoir etre*) oraz *umiejętność uczenia się* (*savoir-apprendre*), która zależy od uwarunkowań osobowościowych, posiadanej wiedzy oraz umiejętności. Zarówno w zakres *savoir faire* jak i w zakres *savoir apprendre* wchodzi strategie uczenia się, chociaż to głównie ta ostatnia odnosi się do tzw. *technik uczenia się* oraz *umiejętności*

<sup>1</sup> Tytuł oryginału: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.

heurystycznych (ESOKJ 2003: 21-24, 98-99). Chociaż terminologia, którą posługują się autorzy ESOKJ odbiega od tej przyjętej w literaturze na temat strategii, to z całą pewnością można stwierdzić, iż strategie są tu obecne, i że trening rozwijający umiejętności stosowania takich strategii jest postrzegany jako celowy. Zdaniem autorów dokumentu, istotne jest m.in. określenie, „do stosowania jakich technik uczenia się powinni być zachęceni uczący się/jakie powinni być w stanie stosować i rozwijać; jakie umiejętności heurystyczne powinni wykształcić/stosować uczący się i jak ich do tego zachęcić/przygotować; jakie działania podejmować, by uczący się stawali się coraz bardziej samodzielni w uczeniu się i posługiwaniu językiem” (ESOKJ 2003: 99).

Autorzy dokumentu zakładają, iż użytkownicy ESOKJ będą mogli ułatwić uczenie się języka. Dotyczy to, m.in. władz oświatowych, autorów podręczników i programów, ale przede wszystkim nauczycieli, od których oczekuje się „umiejętności monitorowania postępów uczniów/studentów, rozpoznawania, analizowania i umożliwiania im pokonywania ich trudności w nauce, jak również rozwijania ich indywidualnych zdolności uczenia się” (2003: 123). Dlatego też istotne jest, aby nauczyciele rozumieli „proces uczenia się w całej jego złożoności”. Również uczniowie powinni mieć swój wkład, i to oni właśnie „muszą wykształcić kompetencje i strategie (...), a także wykonywać zadania, podejmować działania i uruchamiać procesy konieczne do skutecznego uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych”. W dokumencie zwraca się uwagę na fakt, iż niewielu uczących się języka „uczy się w pełni aktywnie, podejmując inicjatywy związane z planowaniem, porządkowaniem i uruchamianiem procesu własnego uczenia się”. Ma to swoje oczywiste konsekwencje, ponieważ niewielu z nich jest w stanie uczyć się języka samodzielnie po zakończeniu etapu formalnego nauczania. Tymczasem, „samodzielne uczenie się można wspierać, *jeżeli nauka uczenia się stanowi integralną część kształcenia językowego*, po to, aby uczący się byli świadomi swojego sposobu uczenia się, a także mogli poznać różne możliwości i wybrać rozwiązania, które im najbardziej odpowiadają” (ESOKJ 2003: 124).

Zalecenia Rady Europy znalazły również odzwierciedlenie w polskiej *Podstawie programowej nauczania*, w której podkreśla się *konieczność wdrażania uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego*, a także wymienia się „opanowanie indywidualnych strategii uczenia się” wśród przewidywanych osiągnięć ucznia. Dla przykładu, w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i gimnazjum, wśród zadań szkoły wymienia się stworzenie warunków do nabywania umiejętności (MEN 2002):

- 1) planowania, organizowania oceniania własnej nauki; przejmowania za nią coraz większej odpowiedzialności;
- 2) poszukiwania, porządkowania, wykorzystywania informacji z różnych źródeł;
- 3) rozwiązywania problemów w sposób twórczy;
- 4) efektywnego współdziałania w grupie.

Dla klas 1-3 zakłada się, iż ogólnie „szkoła stwarza warunki do rozwijania samodzielności, obowiązkowości, podejmowania odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie”, zaś dla klas 4-6, w odniesieniu do języka obcego, zakłada się „*stopniowe przygotowanie do samodzielności w procesie uczenia się*”. W następstwie tych założeń, treści nauczania obejmują m.in. *wprowadzenie do pracy ze słownikiem oraz udział w projektach zespołowych*.

Wśród zadań szkoły na czwartym etapie nauczania wymienia się m.in. „*wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego oraz wdrażanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się jako przygotowanie do egzaminu maturalnego, do studiów wyższych i kształcenia ustawicznego*”, zaś osiągnięcia przewidują „*opanowanie indywidualnych strategii uczenia się, korzystania z różnych źródeł informacji, samokształcenie*” (pkt. 15). Wśród punktów określających treści nauczania znajdziemy korzystanie z technik kompensacyjnych (pkt. 10) oraz korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki języka obcego oraz pozostałych przedmiotów (pkt. 11).

Jak wynika z powyższego, przynajmniej w sferze zaleceń ogólnych, dotyczących nauczania języków obcych, trening strategiczny jest obecny. To samo dotyczy programów nauczania oraz podręczników do nauki języka angielskiego, które oceniane są właśnie pod kątem uwzględnienia w nich nauczania dla autonomii. Można też z całą pewnością stwierdzić, iż w chwili obecnej trening strategiczny stał się istotnym elementem składowym większości podręczników kursowych do nauki języka angielskiego, przeznaczonych dla różnych grup wiekowych i poziomów zaawansowania (por. Drożdżal-Szelest 2004). Czy zatem zwiększyły się świadomość i wiedza nauczycieli w tym zakresie i czy korzystają oni z możliwości wprowadzania na lekcjach języka obcego treningu strategicznego oferowanego przez podręczniki kursowe różnych wydawnictw? Jeśli tak, to jakie są rezultaty tego treningu? Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, w październiku roku szkolnego 2006/2007 zostały przeprowadzone badania pilotażowe, z zastosowaniem kwestionariusza i obserwacji. Badaniom kwestionariuszowym zostało poddanych 60 studentów pierwszego roku z dwóch różnych kolegiów (j. angielski) oraz grupa 20 nauczycieli języka angielskiego<sup>2</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest zasadniczo przedstawienie danych dotyczących nauczycieli oraz ich percepcji własnej praktyki klasowej w zakresie wprowadzania treningu strategicznego. Tym niemniej wydaje się, iż uzyskanych danych nie można omawiać w oderwaniu od informacji uzyskanych w drodze analizy ankiet „uczniowskich” oraz formularzy obserwacyjnych. Zanim jednak to nastąpi, należałoby przypomnieć o kilku istotnych spr-

---

<sup>2</sup> W skład badanej grupy wchodziło 10 nauczycieli, którzy wypełnili ankiety przed wykładem zorganizowanym przez WOM; pozostałych 10 nauczycieli zostało poproszonych o wypełnienie ankiet przy okazji obserwacji ich lekcji. Obserwacje w liczbie 50 przeprowadzone były przez studentów seminarium magisterskiego autorki artykułu, m.in. pod kątem wykorzystania/stosowania przez nauczycieli treningu strategicznego.

wach. Z pewnością większość nauczycieli języków zgodzi się ze stwierdzeniem, iż niewielu jest uczniów w pełni autonomicznych. Uczniowie tacy są też rzadkością na studiach filologicznych, choć, z drugiej strony, biorąc pod uwagę wysoki poziom kompetencji językowej studentów możemy powiedzieć, iż osiągnęli oni pewien sukces. Z obserwacji wynika również, o czym już była mowa, iż większość uczących się języka nie tylko nie jest świadoma własnych możliwości uczenia się i nie potrafi wykorzystywać nabytych sprawności oraz umiejętności, ale również nie jest w stanie określić swoich potrzeb w zakresie języka, czy też ocenić postępów w nauce. Niska jest świadomość dotycząca samego procesu uczenia się języka, komunikacji, czy też wreszcie istoty samego języka. Na tej podstawie można więc odnieść wrażenie, iż uczący się, w znacznej większości, nie posiadają żadnej wiedzy n/t strategii uczenia się, ani też umiejętności ich stosowania; innymi słowy nie zostali oni poddani treningowi strategicznemu. Taki obraz sytuacji może być nieco przerysowany, uproszczony i jednostronny, bowiem wina może leżeć po stronie samych uczących się, którzy np. nie uważali na lekcjach, nie zwracali uwagi na strategię, bądź też nie rozumieli istoty samego treningu, lub też mają problem z przeniesieniem wyuczonych strategii na nowe sytuacje. Możliwe jest też, że po prostu zapomnieli, czego się nauczyli, a bez takiej wiedzy nie są w stanie uczyć się samodzielnie. Jakikolwiek byłby to powód, faktem jest, iż uczący się nie nabywają umiejętności efektywnej pracy nad rozwojem kompetencji w języku obcym; co więcej, generalnie uważają oni, iż większość nauczycieli nie stara się im pomóc. Opinie takie pojawiają się w większości ankiet przeprowadzonych wśród studentów pierwszego roku kolegium. Grupa ta wybrana została celowo: po pierwsze, jak już zostało wspomniane, należą oni niewątpliwie do tzw. „dobrych uczniów” – osiągnęli sukces zdając maturę z języka i zostali studentami filologii. Po drugie, biorąc pod uwagę fakt, iż dopiero co ukończyli szkołę, powinni oni jeszcze pamiętać, jak wyglądały ich lekcje języka i być w stanie określić, w jaki sposób nauczyciele i stosowane przez nich w klasie procedury dydaktyczne przyczyniły się do ich sukcesu.

Jak wspomniano powyżej, wielu obecnych studentów ma niezbyt pozytywną opinię o swoich nauczycielach języka. Najbardziej dobitnie ujął to jeden z respondentów:

Uważam, że nauczyciele jakich miałem w LO byli niedokształceni (poza jednym nauczycielem). Jednak żaden z nich nie poruszał tematu jak się uczyć, żaden z nich nie miał poprawnego akcentu. Ze względu na ich brak przygotowania, nie mogli pomóc uczniom w strategiach nauczania. Moja nauka języka angielskiego jest moim sukcesem, bo można powiedzieć, że uczyłem się go sam w domu (przytoczone w oryginalnej formie).

Analiza ankiet studentów świadczy jednak również o ich małym zaangażowaniu w proces uczenia się. Wielu z nich nie potrafiło nawet podać tytułu

podręcznika/podręczników, z których uczyli się w szkole, twierdząc, iż „nie pamiętają”. Na pytanie, czy w którymś z wymienionych przez nich podręczników znajdowały się sekcje „jak się uczyć” (wskazówki dotyczące pracy nad językiem, wyjaśnienia, przykłady, różnego rodzaju tabelki, itp.) oraz prośbę o wymienienie, w wielu przypadkach padała podobna odpowiedź – „nie wiem/nie pamiętam, coś tam było, myślę, że tak”. Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi typu: „wskazówki jak się uczyć, nauka gramatyki, wskazówki dotyczące mówienia”. W odpowiedziach na kolejne pytanie, odnoszące się do rodzaju wskazówek oraz zakresu, jakiego dotyczyły, padały równie lakoniczne i niepełne stwierdzenia. Nieliczni respondenci wymieniali „wskazówki dotyczące uczenia się i używania słownictwa” (najczęściej wymieniane), „wskazówki dotyczące uczenia się w ogóle lub też uczenia się poszczególnych sprawności i podsystemów języka (np. gramatyki), czy też przygotowanie do portfolio”. Z odpowiedzi na kolejne pytanie wynika, że najczęściej nauczyciele albo opuszczali te sekcje, albo też zalecali pracę z nimi w domu. Tylko w nielicznych przypadkach respondenci stwierdzili, iż sekcje te były wykorzystywane w klasie. Na pytanie, czy uczniowie sami starali się wykorzystać zawarte w podręcznikach sugestie dotyczące uczenia się, oprócz oczywistej odpowiedzi, że „nie”, respondenci odpowiadali następująco: „staralem się korzystać, ale nie pamiętam; czekałem, aż nauczyciel powie mi, co robić; czytanie – dzięki temu nauczyłem się czytać efektywnie; były, ale po angielsku” (w domyśle: nie korzystano z nich). Dalsza część pytania, dotycząca oceny efektywności takiego treningu, została przez większość respondentów pominięta. Z ciekawszych wypowiedzi można przytoczyć następujące: „pomagają, ale się je pomija ze względu na brak czasu; tak – pisanie wypracowań i uczenie się słownictwa; mogłyby być efektywne, ale brakowało mi przewodnika, który by mi pomagał” (zachowano oryginalną formę odpowiedzi). Kolejne pytania wychodziły poza podręcznik i dotyczyły obecności treningu strategicznego i roli nauczycieli w tym zakresie. Z wypowiedzi respondentów wynikałoby, iż nauczyciele sami z siebie raczej takiego treningu nie stosują, a jeśli tak, to ich zabiegi nie są dostrzegane przez uczniów. Co ciekawe, w tych wypowiedziach pojawiło się wiele innych wątków, m.in. na temat kompetencji językowej nauczycieli; zostaną one jednak na razie pominięte.

Jak więc widać, z wypowiedzi studentów wylania się dość czarny obraz sytuacji, z którego wynikałoby, iż w większości szkół, do których uczęszczali respondenci, trening strategiczny, a co za tym idzie przygotowanie ucznia do samodzielności w uczeniu się języka, jest raczej mitem, lub co najwyżej „pobożnym życzeniem”. Nauczyciele nie tylko nie stosują własnych modeli treningu strategicznego, ale co gorsza, nie korzystają z propozycji zawartych w podręcznikach, co sprawia, że uczniowie zostają pozostawieni sami sobie. Podobne wnioski nasuwają się, niestety, po analizie kwestionariuszy obserwacyjnych. Czy tak to widzą sami nauczyciele?

Ankiety wypełniło 20 nauczycieli, z których większość stanowiły kobiety (80%). Ich staż nauczycielski wynosił od 2 do 16 lat. Jeśli chodzi

o przygotowanie zawodowe, 4 nauczycieli ukończyło licencjackie studia filologiczne, 10 miało ukończone studia magisterskie w zakresie filologii, 2 nauczycieli ukończyło licencjacie studia nauczycielskie, a następnie uzupełniające magisterskie, kolejnych dwóch, po ukończeniu studiów na innych kierunkach zdobyło uprawnienia na kursie metodycznym i językowym, zaś pozostałych dwoje ukończyło studia podyplomowe – język angielski w nauczaniu przed- i wczesnoszkolnym. Tylko 2 nauczycieli posiadało dyplom uczelni prywatnych; z reguły nauczyciele pracują w więcej niż jednym miejscu pracy, nauczając na różnych etapach kształcenia i poziomach zaawansowania języka.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące *obecności treningu strategicznego w używanych podręcznikach*, oprócz tytułów konkretnych podręczników pojawiło się też stwierdzenie, iż trening taki nie występuje (podręczniki *Sparks 1 i 2*) oraz iż nie występuje, choć nauczyciel chciałby, by tak było – uwaga dotyczyła podręczników *New English Files* oraz *Profile*. Co ciekawe, inny nauczyciel wymienił *New English Files* jako podręcznik, w którym taki trening jest obecny.

W kolejnym pytaniu (3) nauczyciele mieli określić, *jakiego rodzaju trening pojawiał się w stosowanych przez nich podręcznikach i w miarę możliwości podać przykłady*. Część respondentów ograniczyła się do zakreślenia części pytania; inne uzyskane wypowiedzi, jak widać z poniższych przykładów, trudno nazwać wyczerpującymi:

- uczenia się gramatyki, słownictwa;
- portfolio językowe - sekcje już umiem/potrafię;
- nie dotyczy;
- *brak odpowiedzi, pomimo iż nauczyciel podał, iż podręcznik zawiera takie sekcje*;
- dotyczą konkretnych umiejętności językowych – *Repetitorium*;
- dotyczą umiejętności pisania i wymowy – *New English Files*;
- sekcje poświęcone wymowie, słownictwu;
- Przede wszystkim jest dużo odpowiedzi, jak sprawnie wykonać konkretne zadania typu maturalnego (słuchanie, czytanie), zachęcają do tworzenia map słownych, wydzielania sekcji w zeszytach na nowe słownictwo – jakiego typu, itp.;
- jedynie sekcje już umiem (*Bugs*);
- *Friends* – check yourself (dzieci mają podane odpowiedzi z tyłu, same sprawdzają i przyklejają naklejki np. excellent, well done);
- *Bugs* dla klasy I zawiera dokładne wskazówki dla rodziców, jak uczyć się z dzieckiem (zeszyt współpracy z rodzicami).

W odpowiedzi na pytanie, *w jaki sposób nauczyciele wykorzystują sekcje poświęcone treningowi* uzyskano następujące wyniki:

- a) wykorzystuję je w klasie, np. w formie ćwiczeń, dyskusji, itp. – 10;
- b) zwracam na nie uwagę studentów i polecam jako zadanie domowe – 4;

- c) zwracam na nie uwagę studentów, jako ewentualną propozycję do wykorzystania – 4.

Jeden z nauczycieli zaznaczył punkty a i b, w trzech przypadkach zabrało odpowiedzi. W kolejnym pytaniu, dotyczącym *przydatności takich sekcji*, nauczyciele wypowiedzieli się następująco:

- są przydatne, ale nie należy przeceniać ich znaczenia – 10 respondentów;
- są przydatne i powinno ich być jak najwięcej – 8 respondentów;
- nie są przydatne – nie widzę potrzeby/sensu takich sekcji;
- być może są przydatne, ale sam/a lepiej jestem w stanie określić potrzeby moich uczniów w tym zakresie i nauczyć ich efektywnych zachowań – 2 odpowiedzi.

I w tym przypadku dwójka respondentów zaznaczyła punkty a i b.

Jakie zatem wnioski można wysnuć z odpowiedzi na pytania dotyczące obecności i wykorzystania treningu strategicznego w podręcznikach do nauki języka angielskiego? Jak widać z przytoczonych powyżej wypowiedzi, które niekiedy są sprzeczne, nauczyciele chyba niezbyt dobrze orientują się w tym zagadnieniu. Pytani o rodzaj, czy też formę treningu udzielają dość ogólnikowych odpowiedzi. Z drugiej strony, aż 50% twierdzi, iż propozycje treningu wykorzystuje w klasie w formie ćwiczeń czy też dyskusji, zaś 20% zwraca na nie uwagę uczniów i poleca jako zadanie domowe. Zdaniem 50% respondentów sekcje poświęcone treningowi są przydatne, ale nie należy przeceniać ich znaczenia. 40% uważa, iż sekcje te są przydatne i powinno ich być jak najwięcej. Co ciekawe, dwoje nauczycieli (2) stwierdziło, iż w zasadzie sami są lepiej w stanie określić potrzeby swoich uczniów w tym zakresie i nauczyć ich efektywnych zachowań.

Pozostałe pytania w ankiecie odnosiły się do form treningu strategicznego inicjowanego przez samych nauczycieli. Dotyczyły one m.in. *wskazówek/rad udzielanych uczniom n/t uczenia się w ogóle, uczenia się języka, przygotowywania się do egzaminu maturalnego, samooceny, itp., przy czym nauczycieli mieli podać przykłady* (pytanie nr 6). Podobnie, jak w przypadku pytania odnoszącego się do rodzaju treningu w używanych podręcznikach, odpowiedzi były dość ogólnikowe. Nauczyciele wymieniali, na przykład<sup>3</sup>:

- robienie notatek, polecanie źródeł, praktyczne;
- dotyczące stylu uczenia się;
- dla zrozumienia sensu, nie trzeba rozumieć każdego słowa;
- ogólne informacje n/t uczenia się/procesu zapominania; szczególnie n/t sposobu zapamiętywania słownictwa;
- systematyczność, różnorodne źródła, praca z nagraniami w domu;
- systematyczna nauka słownictwa, czytanie;
- polecam dobre książki, sprawdzam postępy;

---

<sup>3</sup> W przykładach zachowano oryginalną formę wypowiedzi.

- podaje strategie czytania ze zrozumieniem; proponuje strategie zapamiętywania słówek;
- systematyczna nauka – podstawa; Język to słowa, pomyśl o tym, co umiesz, a czego nie, np. opisując obrazek;
- indywidualne słowniczki, skojarzenia, czytanie, pisanie pamiętnika.

Wśród przytoczonych wypowiedzi można znaleźć niewątpliwie kilka przykładów strategii. Ponieważ jednak wypowiedzi te są dość skąpe, to tak naprawdę trudno wywnioskować, w jaki sposób nauczyciele te strategie wprowadzali, bądź też ćwiczyli. Nie wiadomo również, co miał/a na myśli respondent/ka mówiąc o strategiach czytania ze zrozumieniem, czy też strategiach zapamiętywania słówek. Większość cytowanych wypowiedzi wydaje się świadczyć o tym, iż respondenci mają problem ze zrozumieniem istoty samego pojęcia, które mylone jest np. ze strategiami/technikami nauczania.

Podobny wniosek nasuwa się po analizie odpowiedzi na kolejne pytanie, odnoszące się do własnych doświadczeń respondentów w dziedzinie stosowania strategii. Oprócz lakonicznego TAK (5 odpowiedzi), respondenci odwoływali się do swoich wypowiedzi w poprzednim pytaniu (4), bądź też podawali następujące przykłady:

- kartki słownikowe dwujęzyczne;
- praca z utworem muzycznym, odgrywanie ról;
- tak, oparte na użyciu materiałów autentycznych;
- częste powtarzanie nowych słówek/zwrotów w celu zapamiętania prawidłowej wymowy;
- piosenki i wiersze ułatwiają opanowanie materiału;
- częste powtarzanie nowych zwrotów, nie pojedynczych słówek;
- zainteresowanie ucznia historią i socjokulturą danego obszaru językowego;
- chyba nie, ale powtarzanie.

Cztery osoby (4) nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Co ciekawe, w odpowiedzi na następną pytanie – *Czy podaje Pan/i swoim uczniom przykłady z własnego doświadczenia w uczeniu się języków obcych?* – pojawiły się przykłady konkretnych strategii, głównie dotyczących uczenia się słownictwa. Jeden z respondentów wymienił *grupowanie słów według kategorii*, zaś kolejny – *tworzenie słowników tematycznych, zapisywanie słów na kartkach i umieszczanie ich w różnych miejscach, czy też zakreślanie kolorowym pisakiem ważnych reguł*. Inne wypowiedzi, podobnie jak w przypadku poprzednich pytań, nie zawierały właściwie przykładów własnych, efektywnych zachowań strategicznych, które nauczyciele chcieliby przekazać swoim uczniom. Uzyskane wypowiedzi wydają się zresztą potwierdzać wyrażony już pogląd, iż samo pojęcie strategii uczenia się nie jest zbyt dobrze znane respondentom, bądź też nie do końca rozumieją oni istotę strategii. Jest więc zrozumiałe, iż nie będąc

w pełni świadomymi użytkownikami strategii, nauczyciele nie są w stanie prowadzić treningu strategicznego.

Podsumowując, przytoczone wyniki badań wydają się wskazywać, iż, przynajmniej w części szkół, nie jest najlepiej z dostosowaniem się nauczycieli do wymagań programowych w zakresie przygotowania do, czy też rozwijania samodzielności w uczeniu się języka obcego. Bazując na wynikach obserwacji, do których nie było zbyt wielu odniesień w treści artykułu, można odnieść wrażenie, iż nauczyciele w dalszym ciągu koncentrują się li tylko na nauczaniu języka, a zwłaszcza jego niektórych komponentów, zapominając o rozwijaniu zachowań, które w przyszłości, tzn. po zakończeniu formalnej edukacji, umożliwiłyby uczniom przejście odpowiedzialności za własne uczenie się. Pomimo, iż od wielu lat znajomość strategii uczenia się języka postrzegana jest jako istotny warunek rozwijania kompetencji komunikacyjnej, autonomii ucznia, czy wreszcie umiejętności kierowania własnym procesem nauczania, wiedza nauczycieli na temat samych strategii oraz prowadzenia treningu strategicznego wydaje się być mocno ograniczona. Jedynym wyjątkiem wydają się być działania dydaktyczne związane z przygotowaniem uczniów do egzaminu maturalnego. W tym przypadku mamy jednak do czynienia z listą określonych zadań, wykonanie których wymaga zastosowania konkretnych strategii. Niestety, po zdaniu egzaminu maturalnego wielu uczniów albo zapomina o wyuczonych strategiach, albo też nie potrafi ich wykorzystać w innych sytuacjach uczenia się, co również wskazuje na niedostatki otrzymanego przez nich treningu. Można więc z całą pewnością zaryzykować stwierdzenie, iż trening strategiczny na lekcjach języka obcego w wielu szkołach jest w dalszym ciągu bardziej mitem niż faktem, i że należałoby podjąć działania zmierzające do zmiany tej sytuacji. Wydaje się, iż istotnym czynnikiem warunkującym powodzenia nauczania strategicznego w klasie będzie zmiana podejścia do nauczania języka, które powinno być bardziej ukierunkowane na ucznia, interaktywne i komunikacyjne, mniej zaś zorientowane na nauczyciela i „przerabianie materiału”, statyczne i normatywne. Również nauczyciele powinni zmodyfikować swoje poglądy na edukację językową i funkcje, jakie mają do spełnienia: nowoczesne kształcenie językowe to o wiele więcej, niż tylko nauczanie języka; to również, a może przede wszystkim, wyposażenie ucznia w narzędzia umożliwiające mu samodzielny, świadomy oraz efektywny udział w procesie uczenia się przez całe życie.

## Bibliografia

- Drożdżal-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 31-43.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* 2003. Warszawa: CODN (Polska wersja dokumentu Rady Europy).
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.* New Haven/London: Yale University Press.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. 2002. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. [http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp\\_155/rozp\\_155.php](http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_155/rozp_155.php).
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Rodgers, T. 2000. „Methodology in the new millennium”. *English Teaching Forum* 38. 2-13.



*Małgorzata Sikorska*

*Instytut Filologii Germańskiej*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

---

## TRENING STRATEGICZNY W ROZWIJANIU KOMPETENCJI FONETYCZNO-DYDAKTYCZNEJ U PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

### STRESZCZENIE

Die Problematik von Lernstrategien in der Ausspracheschulung wird in der Fachdiskussion kaum thematisiert. Als entscheidend für den Lern- und Lehrerfolg gelten in erster Linie effektive Unterrichtsverfahren und Lehrmaterialien. Jedoch insbesondere in der Lehrerbildung ist es – wegen begrenzten Lernzeitvolumens einerseits sowie angestrebten Lernziels der normgerechten Aussprache andererseits – notwendig, das autonome Lernen der Studierenden konsequent zu fördern. Daher wird im vorliegenden Artikel der Versuch unternommen, darzustellen, auf welche Art und Weise ein Lernstrategientraining im universitären Ausspracheunterricht gestaltet werden kann. Darüber hinaus wird erörtert, wie Erfahrungen mit systematischer Anwendung von Lernstrategien zur didaktisch-methodischen Ausbildung der zukünftigen Fremdsprachenlehrer beitragen können.

### 1. Wprowadzenie

Jedną z cech charakterystycznych wieloletniej dyskusji glottodydaktycznej dotyczącej rozwijania autonomii w dydaktyce języków obcych jest podkreślanie znaczenia profesjonalizmu nauczycieli. Oprócz umiejętności językowych i metodyczno-dydaktycznych powinni oni posiadać wiedzę na temat strategii uczenia się połączoną z własnym doświadczeniem w ich stosowaniu oraz znajomość skutecznych sposobów prowadzenia treningu strategicznego przy uwzględnieniu potrzeb uczących się, a także uwarunkowań określo-

nych kontekstów edukacyjnych (por. np. Holec 1981; O'Malley i Chamot 1990; Oxford 1990; Michońska-Stadnik 1996; Wilczyńska 1999; Bimmel i Rampillon 2000; Komorowska 2002; Drożdżiał-Szelest 2004; Pawlak 2004a; Kelly i Grenfell 2006)<sup>1</sup>.

Większość publikacji dotyczących rozwijania kompetencji strategicznej odnosi się do uczenia się słownictwa, gramatyki oraz rozwijania poszczególnych sprawności językowych (czytania i słuchania ze zrozumieniem oraz mówienia i pisanie). Natomiast niewiele uwagi poświęca się zagadnieniu autonomizacji uczących się w nauczaniu wymowy. Dydaktycy fonetyki koncentrują się przede wszystkim na znaczeniu odpowiednich ćwiczeń i materiałów do nauczania dla osiągnięcia prawidłowych nawyków artykulacyjnych (por. np. Morciniec i Prędoła 1995; Dieling 1992; Dieling i Hirschfeld 2002; Sikorski 2002, 2004).

Jednak ograniczona ilość czasu przeznaczona na fonetykę praktyczną na studiach neofilologicznych i w nauczycielskich kolegiach językowych (w przypadku studiów germanistycznych jest to zwykle 60 godzin w trakcie dwóch pierwszych semestrów studiów), a z drugiej strony wymóg opanowania wymowy ortofonicznej, wymagają systematycznego wdrażania studentów w trakcie zajęć do efektywnej pracy samodzielnej.

Stąd celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób stymulowanie postaw autonomicznych poprzez trening strategiczny może wspomóc osiągnięcie i – co nie mniej ważne i trudne – utrzymanie kompetencji fonetycznej oraz w jakim zakresie doświadczenia w stosowaniu strategii uczenia się wymowy mogą zostać wykorzystane w przygotowaniu studentów do nauczania prawidłowej artykulacji, rytmu i intonacji w ich przyszłej pracy zawodowej.

## 2. Zasady treningu strategicznego w nauczaniu wymowy

Proponowany zarys koncepcji treningu strategicznego nie jest inwentarzem strategii, które by bezpośrednio kształtowały tok postępowania w trakcie nauczania. Ze względu na zróżnicowanie potrzeb i możliwości zarówno po stronie uczących się, jak i nauczających, bardziej celowe wydaje się bowiem

---

<sup>1</sup> Za reprezentatywne przykłady takiego stanowiska niech posłużą następujące stwierdzenia: „Probably the most important issue is developing in teachers the understanding and techniques for delivering effective learning strategy instruction to students” (O'Malley i Chamot 1990: 154); oraz „Należy jednak pamiętać, że istotną rolę we wprowadzaniu treningu strategicznego zawsze będzie odgrywać profesjonalizm nauczycieli, którzy zdecydowali się na wprowadzenie treningu 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” (Drożdżiał-Szelest 2004: 40-41).

opracowanie zbioru ogólnych zasad organizujących rozwijanie postaw autonomicznych w przyswajaniu wymowy wraz z przykładami wpływu tychże zasad na konkretne działania dydaktyczne.

Przedstawione niżej zasady treningu strategicznego korespondują z powszechnie respektowanymi normami postępowania ogólnodydaktycznego (Okoń 1998; Kupisiewicz 2005) i glottodydaktycznego (Pfeiffer 2001)<sup>2</sup>. Szczególnie istotne w kontekście treningu strategicznego są dwie naczelną zasady wytyczające dydaktykę w półautonomii, sformułowane przez Weronikę Wilczyńską, czyli zasada uznawania i wzmacniania podmiotowości uczącego się oraz zasada współpracy dydaktycznej nauczającego i uczących się (Wilczyńska 2004: 51).

- 1) *Zasada świadomego stosowania strategii* wskazuje na konieczność przekazania uczącym się podstawowej wiedzy metastrategicznej, czyli przedstawienia celów oraz sposobów przeprowadzenia treningu zintegrowanego z uczeniem się poszczególnych aspektów języka (por. Oxford 1990; Dickinson 1992; Drożdżiał-Szelest 2004: 37). Ta na początku eksplicytna wiedza o strategiach uczenia się „poprzez liczne ćwiczenia i stwarzanie możliwości jej zastosowania, powinna stać się w trakcie procesu dydaktycznego wiedzą implicytną” (Myczko 2004: 27). Przestrzeganie tej zasady wynika z samej definicji strategii jako planu działania, aby osiągnąć zamierzony cel (por. np. Oxford 1990; Bimmel 1995). Uczący się powinien być zatem świadomy celu, jaki chce osiągnąć oraz wiedzieć, jakie działania należy w związku z tym wykonać<sup>3</sup>.
- 2) *Zasada różnorodności stosowanych strategii* wskazuje na konieczność stworzenia uczącym się możliwości wyboru, modyfikacji lub opracowania nowej strategii w zależności od ich indywidualnych potrzeb i preferencji. Celem treningu strategicznego nie powinno być zatem narzucenie zestawu określonych sposobów postępowania, uważanych przez nauczającego za skuteczne, lecz dążenie do tworzenia razem z uczącymi się repertuaru strategii. Przestrzeganie tej zasady jest ważne dlatego, że daje uczącemu się przez poznawanie i wypróbowywanie poszczególnych strategii możliwość świadomego wpływania na proces przyswajania wymowy.

---

<sup>2</sup> Podstawowe i powszechnie uznawane są następujące zasady nauczania: pogłębłości, stopniowania trudności, systematyczności, łączenia teorii z praktyką, aktywnego udziału uczniów, indywidualizacji nauczania, kierowniczej roli nauczyciela, dobrego klimatu nauczania, celowości i poczucia sukcesu oraz wychowania interkulturowego (Pfeiffer 2001: 58-65).

<sup>3</sup> Według Bimmela (1995: 7), cechy tej definicji najprościej i najtrafniej odzwierciedla schemat zdania warunkowego *jeśli-to*, i tak np. jedną ze strategii uczenia się wymowy można sformułować następująco: *Jeśli moim celem jest opanowanie akcentu wyrazowego, (to) powinienem poznać zasady akcentowania, słuchać nagrań wzorcowych, poznać różnice w akcentowaniu wyrazowym pomiędzy językiem wyjściowym i docelowym itp.*

- 3) *Zasada konkretności danej strategii* oznacza konieczność przedstawienia sposobu opracowania i realizacji strategii dotyczących organizacji procesu uczenia się (strategie metakognitywne) oraz odnoszących się do pracy nad określonymi właściwościami fonetycznymi (strategie kognitywne)<sup>4</sup>. Przykładem może być propozycja indywidualnego słuchania nagrań tekstów z dowolnego podręcznika językowego ze szczególnym zwróceniem uwagi na pauzy, aby percepcyjnie poznać zasady podziału zdania na jednostki rytmiczne. Praktyka dydaktyczna pokazuje, że celowe jest również określenie ram czasowych, zwłaszcza ustalenie ze studentami programu minimum samodzielnej pracy nad wymową (np. propozycja codziennego kwadransa fonetycznego).
- 4) *Zasada uzasadniania strategii* przyczynia się do zrozumienia sensu i w konsekwencji do akceptacji podejmowanych działań. Zasada ta ma duże znaczenie zwłaszcza wtedy, kiedy nadzór nauczyciela jest mało skuteczny (np. w pracy nad rozwojem kompetencji percepcyjnej) lub niemożliwy (np. w nauce poza zajęciami).
- 5) *Zasada monitorowania i ewaluacji strategii* ma duże znaczenie zwłaszcza w pierwszej fazie treningu. Umiarkowana kontrola działa wtedy zwykle mobilizująco na uczących się, nie przyzwyczajonych jeszcze do konsekwentnego podejmowania samodzielnych działań. Obserwacja stosowania strategii pomaga też uzyskać informacje na temat ewentualnych zakłóceń w procesie rozwijania kompetencji fonetycznej oraz umożliwia wymianę doświadczeń w grupie (strategie socjoafektywne). Jako możliwe kryteria ewaluacji treningu Oxford proponuje „task improvement, general skill improvement, maintenance of the new strategy over time, transfer of strategy to other relevant tasks, and improvement in learner attitudes” (Oxford 1990: 208).
- 6) *Zasada systematyczności stosowania strategii* wiąże się z istotą treningu jako regularnego powtarzania określonych czynności w celu uzyskania maksymalnej biegłości. Zasada ta ma fundamentalne znaczenie w stosowaniu strategii służących utrwaleniu nawyków artykulacyjnych. Z tego względu instruktaż strategiczny powinien zawierać element regularności i powtarzalności. Służyć temu może np. planowanie słuchania nagrań wzorcowych nie mniej niż cztery razy w tygodniu, regularne nagrywanie czytanych przez siebie tekstów 2-3 minutowych nagrań itp.
- 7) *Zasada zwiększania samodzielności uczących się* oznacza konieczność, albo raczej możliwość, stopniowego przekazywania uczącym się odpowiedzialności za organizację własnej pracy. Wprowadzanie strategii uczenia się na początku toku nauki wymaga poświęcenia czasu i uwagi przez wszystkich uczestników procesu kształcenia; jednak stopniowo uczący się nabierają wprawę w stosowaniu strategii,

---

<sup>4</sup> Na temat klasyfikacji strategii por. np. Oxford (1990); O'Malley i Chamot (1990).

tak więc objaśnienia mogą być bardziej zwarte, a nawet hasłowe. Ponieważ studenci potrafią coraz trafniej definiować swoje potrzeby i cele nauki oraz posiadają umiejętność stosowania opanowanych umiejętności strategicznych do nowych zadań, prowadzący zajęcia mogą w coraz większym stopniu przejmować rolę organizatora i konsultanta procesu nauczania<sup>5</sup>.

Zaprezentowany powyżej zbiór zasad treningu strategicznego jest próbą określenia ogólnych ram warunkujących powodzenie działań dydaktycznych zorientowanych na rozwijanie postaw autonomicznych przy doskonaleniu wymowy. Zbiór ten może być oczywiście rozszerzany i/lub modyfikowany zarówno wskutek rozwijającej się wiedzy (glotto)dydaktycznej, jak i doświadczeń płynących z praktyki nauczania.

Zastosowanie przedstawionych powyżej zasad z pewnością nie zastąpi w nauczaniu wymowy języka obcego na poziomie bardzo zaawansowanym ćwiczeń na zajęciach pod kierunkiem nauczyciela, od którego niewątpliwie zależy trafność diagnozy popełnianych przez studentów błędów, adekwatność zaleceń korekcyjnych i ocena postępów (por. Sikorski 2004). Niemniej jednak – jak pokazują doświadczenia autorki – włączenie treningu strategicznego do nauczania przedmiotu jest ważnym instrumentem usprawniającym proces nauki<sup>6</sup>. Już na początku kursu wprowadzanie strategii przyspiesza konieczną rewizję tolerancyjnego – utrwalonego w trakcie nauki szkolnej – nastawienia u większości rozpoczynających studia do błędów fonetycznych<sup>7</sup> i ułatwia zrozumienie, że perfekcyjna wymowa nauczyciela języka jest nieodzowną cechą profesjonalizmu zawodowego. Taka świadomość zapobiega kwestionowaniu słuszności podejmowanych wysiłków, a w konsekwencji osłabieniu motywacji. Poznanie przez studentów celów oraz mechanizmów uczenia się wymowy również znacząco ułatwia komunikację uczniową w trakcie zajęć. Ponadto konsekwentne przekształcanie procedur metodycznych stosowanych w nauczaniu wymowy w indywidualne strategie uczenia się umożliwia studiującym samodzielne monitorowanie i doskonalenie kompetencji fonetycznej. Jak wiadomo, nie jest trudno doprowadzić do prawidłowej artykulacji w trakcie ćwiczeń nad poszczególnymi zjawiskami fonetycznymi, które są w centrum uwagi na danych zajęciach. Znacznie większym wyzwaniem jest natomiast utrwalenie i utrzymanie tego efektu po ukończeniu nauki. Dlatego umiejętność i nawyk samodzielnego monitorowania własnej kompetencji językowej ma kluczowe znaczenie w całej aktywności zawodowej nauczyciela języka obcego.

---

<sup>5</sup> Little (1991: 44-45) określa ten proces jako „(...) the transition from purveyor of information to counsellor and manager of learning resources”.

<sup>6</sup> Na pozytywne efekty stosowania strategii metakognitywnych i socjoafektywnych w nauczaniu wymowy angielskiej wskazuje też Bukowski (2004).

<sup>7</sup> Na temat nauczania wymowy w polskich szkołach średnich por. Pawlak (2003).

### 3. Trening strategiczny w nauczaniu wymowy a dydaktyka fonetyki

Efekty poznania i systematycznego stosowania strategii uczenia się w powiązaniu z nauczaniem wymowy nie ograniczają się jednak tylko do rozwoju kompetencji fonetycznej u studentów neofilologii. Wiedza strategiczna nabyta w trakcie praktycznej nauki języka okazuje się bowiem bardzo przydatna na zajęciach z dydaktyki szczegółowej, obejmujących m.in. przygotowanie przyszłych nauczycieli do nauczania wymowy.

Program tego modułu obejmuje szerokie spektrum zagadnień, które przyszły nauczyciel powinien poznać i umieć zastosować w pracy nauczycielskiej przy jednoczesnym dbaniu o utrzymanie swojego poziomu fonetycznego. Do najważniejszych elementów przygotowania dydaktycznego należą: znajomość podstaw systematyki fonetyczno-fonologicznej języka wyjściowego i docelowego, celów kształcenia, procedur metodycznych, narzędzi wspomagających nauczanie wymowy (w tym również umiejętność wykorzystania multimediów i Internetu) oraz zasad testowania i oceniania kompetencji fonetycznej (por. np. Storch 1999; Dieling i Hirschfeld 2000). Istotna jest również w praktyce dydaktycznej znajomość aktualnego stanu wiedzy dotyczącego kwestii, które wzbudzają kontrowersje zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków, a dotyczących np. dyskusji na temat znaczenia imitacji, tzw. czynnika kognitywnego, poprawności czy gradacji materiału fonetycznego (por. np. Dieling 1992; Grothjan 1998; Hirschfeld 2002).

W zgodnej opinii specjalistów odpowiednie wykształcenie dydaktyczne, oprócz oczywiście wzorcowej wymowy, przyszłych nauczycieli jest konieczne, aby nastąpiła postulowana powszechnie poprawa w zakresie rozwijania kompetencji fonetycznej w nauczaniu języków obcych (por. np. Hirschfeld 2002; Wrembel 2002)<sup>8</sup>. Jednak czas przeznaczony na realizację tych ambitnych zadań nie przekracza zwykle dwóch 90-minutowych zajęć w programie przygotowania dydaktycznego.

Pierwszym krokiem ułatwiającym zmierzenie się z tym trudnym zadaniem jest rekapitulacja doświadczeń studentów ze stosowaniem treningu strategicznego w trakcie pracy nad ich własną wymową. Takie przypomnienie dotyczy z jednej strony ogólnej wiedzy o strategiach, a z drugiej umożliwia usystematyzowanie poznanych elementów dydaktyki fonetyki, czyli terminologii, procedur metodycznych (np. słuchania, imitowania i utrwalania

---

<sup>8</sup> Morciniec i Prędotą (1995) stwierdzają jednoznacznie: „Wiedza z zakresu fonetyki jest uczniowi w zasadzie niepotrzebna, choć czasem może być pożądana. Nauczyciel natomiast musi umieć nie tylko poprawnie wymawiać, lecz także powinien posiadać określony zasób wiedzy z dziedziny fonetyki i metodyki. Wiedza ta jednak nie jest mu potrzebna do przekazywania jej w całości uczniom, jest ona tylko warunkiem, ale warunkiem koniecznym, do wyrobienia u uczniów poprawnych nawyków artykulacyjnych” (Morciniec i Prędotą 1995: 23).

poszczególnych zjawisk fonetycznych), trudności w przyswajaniu wymowy, materiałów nauczania itp.

Jak wynika z praktyki autorki obejmującej zarówno kształcenie fonetyczne, jak i dydaktyczne przyszłych nauczycieli w systemie dziennym i zaocznym, umiejętności nabyte w ramach treningu strategicznego znacznie ułatwiają szybsze opanowanie i lepsze zrozumienie – opracowywanych z konieczności bardzo syntetycznie – podstaw dydaktyki fonetyki. Ponadto kompetencja strategiczna osiągnięta w trakcie pracy nad wymową stymuluje studentów do samodzielnej aktywności wykraczającej poza obowiązkowy program, zwłaszcza do indywidualnej lektury literatury fachowej, czy też poszukiwania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych dostosowanych do specyficznych potrzeb uczących się (np. w nauczaniu wymowy w różnych grupach wiekowych i/lub na różnych poziomach zaawansowania językowego).

Znajomość przez przyszłych nauczycieli strategii uczenia się ma duże znaczenie również dlatego, że jest koniecznym warunkiem rozwijania samodzielności w uczeniu się u ich przyszłych uczniów. Takie podejście odpowiada współczesnym koncepcjom skutecznego nauczania, według których zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz przede wszystkim uświadomienie uczącym się, jak kierować procesem samokształcenia (por. np. Komorowska 2002; Werbińska 2004).

#### 4. Podsumowanie

Jak wynika z powyższych rozważań, trening strategiczny zintegrowany z nauczaniem wymowy ma dla optymalizacji kształcenia nauczycieli wielorakie znaczenie. Przede wszystkim studenci, których celem jest między innymi uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela, mogą dzięki poznaniu i wypróbowaniu różnorodnych strategii uczenia się zdobyć własne – zarówno pozytywne, jak i negatywne – doświadczenia ze świadomym i aktywnym współorganizowaniem procesu glottodydaktycznego, bez których trudno sobie wyobrazić rozwijanie rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne, postaw autonomicznych w ich przyszłej pracy zawodowej.

Stosowanie strategii również zwiększa zaangażowanie studentów w doskonaleniu wymowy, skłania ich do bardziej wnikliwej samooceny i osobistej refleksji, a w konsekwencji stymuluje do ulepszania własnego uczenia się; natomiast w przypadku pojawiających się trudności pozwala na samodzielną korektę określonych uwarunkowań procesu rozwijania – a po ukończeniu kursu utrzymania – kompetencji fonetycznej.

Ponadto trening obejmujący zarówno strategie metakognitywne, kognitywne, jak i socjoafektywne stosowane w ramach kursu fonetyki praktycznej ułatwia opanowanie podstaw nauczania wymowy w trakcie przygotowania zawodowego, co jest bardzo istotne ze względu na dysproporcje

pomiędzy zakresem zagadnień modułu metodyczno-dydaktycznego a czasem przeznaczonym na jego realizację.

## Bibliografia

- Bimmel, P. 1995. „Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsverfahren”. *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer 1995. 16-21.
- Bimmel, P. i Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Bukowski, D. 2004. „On the training of metacognitive and socio-affective strategies – some implications for teaching and learning English phonetics”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. 20-27.
- Dickinson, L. 1992. *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Dieling, H. 1992. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Dieling, H. i Hirschfeld, U. 2000. *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
- Drożdżal-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 31-43.
- Grothjan, R. 1998. „Auspracheunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen”. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1. 35-83.
- Hirschfeld, U. 2002. „Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven”. *Deutsch als Fremdsprache* 2. 82-87.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kelly, M i Grenfell, M. 2006. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupisiewicz, C. 2005. *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Morciniec, N. i Prędota, S. 1995. *Podręcznik wymowy niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Myczko, K. 2004. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 19-30.
- Okoń, W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (wydanie czwarte). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. 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.
- Pawlak, M. 2003. „Nauczanie wymowy na lekcjach języka obcego w szkole średniej z perspektywy nauczyciela”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. 60-67.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.
- Pawlak, M. (red.) 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros.
- Sikorski, J. 2002. „Trening w fonetyce korektywnej języka obcego”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2002. 41-58.
- Sikorski, J. 2004. „Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 290-301.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2002. *Dydaktyka fonetyki języka obcego. (Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Neofilologia II)*. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. *Pokłosie konferencji „Dydaktyka fonetyki – teorie a praktyka” Wąsosze k. Konina 10-12 maja 2002r. (Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Neofilologia 2)*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. *Materiały z konferencji „Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce” Mikołajów k. Konina 10-12 maja 2004r. (Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Neofilologia 3)*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.
- Werbińska, D. 2004. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 44-56.
- Wrembel, M. 2002. „Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole – implikacje dla kształcenia nauczycieli”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2002. 29-40.



# Część VIII

AUTONOMIA NAUCZYCIELA



*Dorota Werbińska*  
*Akademia Pomorska w Słupsku*

---

## OGRANICZENIA AUTONOMII NAUCZYCIELA PRZEZ JEGO ZWIERZCHNIKÓW W KONTEKŚCIE ASPEKTÓW ETYCZNYCH

### STRESZCZENIE

This article presents the constraints of language teachers' autonomy in the context of ethical aspects. In the first part of the article, the author explains the meanings of the issues discussed: autonomy, institutional constraints (narrowed down here to decisions of school principals), ethical and moral problems. The second part describes the fragments of a large-scale study into the number and kinds of autonomy problems that language teachers experience due to their superiors' decisions. Finally, conclusions suggest that, while autonomy has established itself in the field of language teaching theoretically, there are several major limitations in introducing autonomy in practice which have yet to be revealed and further explored.

### 1. Wprowadzenie

Jedną z definicji autonomii jest „Posiadanie prawa wolności do podejmowania własnych wyborów w uczeniu się oraz w innych dziedzinach, niestawianie się ofiarą (nawet niechcąc) wyborów podejmowanych przez instytucje społeczne” (Crabbe 1993, w Benson 2000: 110). Podobnie, Young (1986, w Benson 2000: 112) twierdzi, że „Osoba autonomiczna (tak jak autonomiczne państwo) nie może być przedmiotem zewnętrznych ingerencji czy kontroli, lecz raczej musi z własnej woli kierować tokiem swojego życia”. Z drugiej strony, Little (1990, w Benson 2000: 110) podaje, że „różne wolności posiadane wskutek autonomii są zawsze warunkowe i ograniczone i nigdy nie są absolutne”. Pomimo dość szerokiego potraktowania pojęcia autonomii w literaturze glottodydaktycznej w ostatnich latach, obszar ograniczeń prawa do autonomii, a zwłaszcza autonomii nauczyciela, w przeciwieństwie do in-

nych dziedzin (np. strategie uczenia się, wprowadzanie do autonomizacji, ewaluacja autonomicznego uczenia się) pozostał stosunkowo niezbadany.

Jednym z ograniczeń autonomii nauczyciela jest instytucja szkoły. Według Bensona (2000: 116), składają się na nią takie czynniki jak przepisy i zarządzenia, certyfikacje, obowiązkowe egzaminy, programy nauczania, jak również fizyczna i społeczna organizacja szkolnych i klasowych działań, które wymuszają ograniczenia na treści i formach uczenia się języka obcego. W tym artykule skład czynników tworzących instytucję szkoły zostanie poszerzony o jeszcze jeden wymiar – wolę przełożonych. Choć ograniczenia nauczyciela z powodu nakazów kadry zarządzającej szkołą można gdzie indziej potraktować w relacjach osobowościowych, tutaj przyjmuje się je jako czynnik instytucjonalny, gdyż bardzo często rozporządzenia zwierzchników są utożsamiane z wymogami instytucji.

Wyjaśnienia wymaga jeszcze jedno określenie wymienione w tytule, a mianowicie „aspekty etyczne”. Zwykle literatura przedmiotu prezentuje nauczanie języka obcego jako akwizycję mentalną bądź zestaw technik i metod wartych wdrożenia, ignorując tym samym kwestie wyborów. Jednak, w istocie rzeczy, uczenie się języka obcego jest przesycane wartościami. Większość decyzji, które nauczyciel podejmuje (np. jaką zadać pracę domową, jak ocenić zadanie pisemne, co zrobić z niesfornym uczniem w ostatniej ławce), to decyzje etyczne każdego nauczyciela, oparte o przekonania o tym, co jest właściwe dla danego ucznia, klasy, a czasami samego nauczyciela. Ponadto, nauczanie języka obcego pociąga za sobą relacje międzyosobowe, których natura ma zawsze charakter etyczny. Mówiąc to, najczęściej mamy na myśli relacje nauczyciela z poszczególnym uczniem w danej klasie, ale ważnym elementem pracy nauczyciela są także rodzice uczniów, koledzy nauczyciele czy wreszcie jego zwierzchnicy.

Niektórzy autorzy odróżniają przymiotnik „etyczny” od znaczenia słowa „moralny”. Według nich, „etyczny” odnosi się do skodyfikowanych regulacji rządzących praktyką nauczycielską, narzuconych przez organizacje zawodowe czy organy rządowe. Z kolei „moralny” oznacza personalne decyzje nauczyciela podejmowane w oparciu o wewnętrzne przekonania danej osoby odnośnie tego co jest słuszne, a co nie w konkretnej sytuacji. Inni badacze problematyki nie rozróżniają obu pojęć, a przymiotniki „etyczny” i „moralny” w znaczeniu „właściwy” stosują zamiennie. Drugie podejście przyjęto w niniejszym opracowaniu.

## 2. Założenia badawcze

Zasadniczym celem opracowania jest przedstawienie zależności pomiędzy autonomią nauczyciela rozumianą tutaj jako wolność od nakazów zwierzchników przy użyciu zdarzeń etycznych jako instrumentów badawczych. W rozwiązywaniu problemów ograniczeń ważną rolę odgrywa znajomość sytuacji, w jakiej funkcjonują nauczyciele. Tym samym formułowanie jakich-

kolwiek wniosków nie może dokonywać się *a priori*, ale wymaga rzetelnych badań empirycznych. Dlatego też podjęto trud badawczy w celu zdiagnozowania problemu, a przedmiotem badania uczyniono w tej pracy:

- udział problemów ograniczających autonomię nauczycieli na skutek nakazów zwierzchników względem innych problemów ze zwierzchnikami;
- rodzaje problemów ograniczające autonomię nauczycieli na skutek nakazów zwierzchników.

Przy tak zakreślonym polu badań za użyteczną dla zgromadzenia niezbędnych danych empirycznych uznano metodę sondażu diagnostycznego, a w szczególności analizę dokumentów – problemów etycznych napisanych przez nauczycieli języka angielskiego na użytek badania.

W badaniu, które nie było anonimowe, uczestniczyło 244 nauczycieli języka angielskiego z miejscowości wiejskich i powiatowych województw pomorskiego, zachodniopomorskiego i śląskiego, pracujących na różnych szczeblach edukacyjnych, w sektorze państwowym i prywatnym. Wszyscy z nich uzyskiwali kwalifikacje na kierunku filologia, specjalność filologia angielska (ostatni rok studiów licencjackich) bądź je uzupełniali (pierwszy lub drugi rok studiów uzupełniających magisterskich). Nauczyciele zostali poproszeni o podanie 2 problemów etycznych, z którymi się zetknęli w związku z wykonywaniem swojej pracy zawodowej jako nauczyciele języka angielskiego. W efekcie otrzymano 429 problemów. Prawie wszyscy z badanych podali po dwa przypadki, dwie osoby pięć, jedna trzy, a dziewięć osób po jednym. Wybór problemów w żaden sposób nie był respondentom sugerowany. Mimo to, wszystkie z nich wykraczały poza obowiązki czy uwarunkowania nauczyciela wobec szkoły normowane ustalonymi przepisami zewnętrznymi (np. Kartą Nauczyciela) lub wewnętrznymi (np. WSO).

Ponieważ temat prezentacji koncentruje się na ograniczeniach autonomii nauczyciela na skutek relacji ze zwierzchnikami, tylko tego rodzaju problemy będą tutaj rozpatrywane. Problemów z dyrekcją, które ograniczają samodzielność nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczyło 35 spośród 429 wszystkich podanych przypadków. Pozostałe opisywały dylematy niezwiązane z zależnością służbową nauczyciel-przełożony i nie są w tym opracowaniu ujęte ani analizowane.

### 3. Wyniki przeprowadzonych badań

W efekcie badania otrzymano 35 problemów etycznych odnoszących się do relacji nauczyciela i jego zwierzchników. Pod względem treści podzielono je na cztery grupy.

Grupa pierwsza, najliczniejsza, obejmuje 13 dylematów nauczycieli (prawie 1/3), w których wszyscy z nich zostali zmuszeni przez przełożonych do podwyższenia oceny uczniowi ponad tę, na którą uczeń, według badanych, zasługuje. Dyrektorzy najczęściej tłumaczą swoje prośby różnego

rodzaju koniecznościami: finansowymi (rodzic ucznia jest sponsorem szkoły), towarzyskimi (uczeń jest synem znajomego lub dzieckiem osoby wpływowej w mieście), rodzinnymi (dziecko należy do rodziny dyrektora), losowymi (brak promocji do następnej klasy oznacza dla ucznia pójście do woj-ska), tzw. „dobrem dziecka” (uczeń nie może powtarzać dwukrotnie tej samej klasy) czy „prestizem szkoły” (wykazujący mierną znajomość języka obcego, uczeń jest utalentowany muzycznie i reprezentuje szkołę na koncertach). W 3 przypadkach posłużono się szantażem w stosunku do nauczyciela i zasugerowano utratę posady słowami cytowanymi z wypowiedzi respondentów: „Na pani miejsce jest wielu chętnych”, „Ja to zapamiętam” czy „Pamięta Pani, że jest dopiero na stażu?”. W jednym przypadku, dyrektor podważył decyzję przewodniczącej anglistki na egzaminie komisyjnym z języka angielskiego i zmienił ją z oceny „nieodstatecznej” na „zaliczony”.

Grupa druga liczy 8 etycznych problemów nauczycieli i dotyczy bycia zmuszonym przez dyrektora do dodatkowej pracy. W jednym przypadku młody anglista pragnąc przedstawić na forum szkoły umiejętności swoich uczniów przygotował program artystyczny z wykorzystaniem największych przebojów muzyki rozrywkowej Wielkiej Brytanii i USA. Występ zakończył się tak dużym sukcesem, że dyrektor, gratulując i schlebując nauczycielowi, zasugerował, że jeżeli ten chce utrzymać pracę, musi przygotowywać oprawy muzyczne do wszystkich apeli w szkole.

Inny ciekawy przykład dotyczy nauczycielki zatrudnionej w szkole podstawowej jako pedagog, która niestacjonarnie studiuje filologię angielską. Dyrektor wie o jej dodatkowych studiach i regularnie wymaga zastępstw za nieobecnych w tym dniu nauczycieli. Respondentka podaje, że doszło do tego, iż zamiast wykonywać swoje obowiązki pedagoga, chodzi tylko na niepłatne zastępstwa, gdyż jest, jak twierdzi, „wygodną zapchaj dziurą” od nauczania angielskiego. Nawet chęć spotkania się rodzica z pedagogiem, nie wspominając o uczniach opisywanej szkoły, jest uniemożliwiana, gdyż dyrektor szkoły informuje rodzica, że z powodu absencji innych nauczycieli, pedagog jest oddelegowany do zastępstw i prowadzenia dodatkowych zajęć z języka angielskiego. Można przypuszczać, że gdyby nauczycielka studiowała inny przedmiot (np. geografię), nie byłaby w ten sposób dociążana.

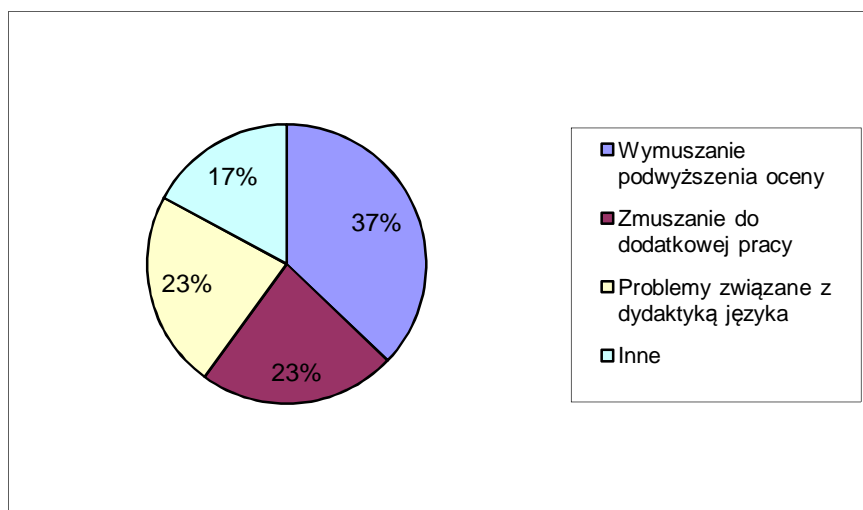
Jeszcze inną dość często stosowaną praktyką wielu zwierzchników jest proszenie nauczycieli o przetłumaczenie różnych tekstów z języka angielskiego lub na język angielski nie związanych z pracą szkoły. Wśród nich są zamówienia, faktury, artykuły. Pomimo tego, że dyrektor prosi i teoretycznie nauczyciel może odmówić, jego odmowa, jak podają respondenci, skutkuje brakiem poparcia na drodze do uzyskania stopnia awansu zawodowego, utratą godzin czy wręcz pracy w przypadku nauczyciela stażysty. W praktyce nauczyciel wykonuje te prace, gdyż uważa, że nie może przeciwstawić się pracodawcy.

Kolejne problemy etyczne poruszane przez nauczycieli w badanej grupie dotyczą ograniczenia ich czasu wolnego przez zwierzchników zarów-

no podczas tygodnia pracy, jak również w dni wolne od pracy. Respondenci w swoich wypowiedziach narzekają na niechciane okienka, którymi dysponuje dyrektor według własnego uznania, pełnienie niepłatnych dyżurów porannych (między 6 a 8) bądź popołudniowych (między 16 a 18) przynajmniej 1 raz w tygodniu czy nagminne organizowanie obowiązkowych dla wszystkich rad pedagogicznych w weekendy w miejscowościach oddalonych od szkoły nawet o kilkadziesiąt kilometrów. Nauczyciele skarżyli się, że dyrektorzy dysponują ich czasem i z powodu weekendowych zebrań nie wyrażają zgody na uczestniczenie doszkalających się nauczycieli w zjeździe studiów uzupełniających.

Interesującą grupę dla lingwistów stanowi grupa trzecia zawierająca 8 etycznych problemów ograniczających wolność nauczycieli, z których wszystkie dotyczą dydaktyki języka obcego. Wybrane dylematy powodujące konflikt nauczyciela z dyrektorem odnoszą się do kwestii podręczników i form pracy na lekcji. W paru przypadkach z tej grupy zwierzchnicy nie pozwalają nauczycielom na zmianę podręcznika do nauczania języka obcego, a w innym dyrektor obliguje wszystkich nauczycieli do zakupu jednego i nienajlepszego z punktu widzenia nauczycieli podręcznika na wiele lat. Swoje decyzje tłumaczy możliwością korzystania z jednego podręcznika przez kilka lat, nie bacząc na to, że od czasu dokonanego raz wyboru na rynku pojawiły się lepsze podręczniki oraz, że książki do nauczania języka mogą, między innymi, bardziej lub mniej motywować uczniów do nauki.

Kolejne dylematy nauczycieli z tej grupy problemów to wybór form pracy na lekcji języka obcego. Aż w 5 przypadkach dyrektorzy nie akceptują metod pracy stosowanych przez badanych anglistów. W jednym z nich debatę uznano za technikę zbyt radykalną, w innym pracę w grupach o zmieniającym się składzie za wprowadzającą zbyt wiele chaosu, w jeszcze innym hospitujący dyrektor obniżył ocenę, gdyż rozwiązania metodyczne nie przypominały form pracy stosowanych na lekcji języka polskiego, a w kolejnych przykładach nauczyciel boi się wprowadzać technik, których nauczył się na zajęciach z metodyki w czasie studiów, gdyż dyrektor nieanglista jest wyrocznią we wszystkich sprawach, nie lubi zmian, a w jednym opisie nawet poprawia anglistów. Wyraźnie postrzega on skuteczność technik nauczania języka angielskiego przez pryzmat swojego przedmiotu. Należy dodać, że przytoczone tu przykłady miały miejsce w szkołach wiejskich lub powiatowych. Z pewnością otwarcie na innowacje jest w takich szkołach mniejsze, nie wspominając o trudności w zmianach paradygmatu nauczania języka obcego na autonomiczny.



Rysunek 1: Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników.

Pozostałe problemy dotyczące relacji zwierzchników i nauczycieli języka angielskiego występujące w badaniu w liczbie 6 nie odnoszą się bezpośrednio do kwestii ograniczeń rozumianej tu autonomii nauczycieli i z tego względu nie zostaną omówione. W wykresie 1 zostały określone jako „Inne”.

#### 4. Wnioski

Przedstawione wyniki badań pozwalają na sformułowanie wniosków natury ogólnej. Zwracają one uwagę na te obszary działań, w obrębie których należałoby wprowadzić zmiany mogące ułatwić pokonanie ograniczeń autonomii nauczycieli języków obcych narzucanych przez ich zwierzchników. W efekcie konstatację można sprowadzić do następujących wniosków.

- 1) Ograniczanie autonomii nauczycieli przez ich zwierzchników jest problemem i odnosi się w przeważającej mierze do wymuszania od nauczycieli podwyższenia ocen uczniów, zmuszania nauczycieli do dodatkowej pracy oraz wykazywania niechęci przez dyrektorów do niektórych form pracy dydaktycznej na lekcji języka obcego. Takie zachowania zwierzchników podyktowane są pojawiającym się deficytem pracy (ostatnio także wśród anglistów) i przekonaniem dyrektorów o ważności swojej osoby i sądów z powodu zajmowanego stanowiska.
- 2) Wymuszanie podwyższania ocen, które ogranicza możliwość decydowania nauczyciela o ewaluacji swoich uczniów ukazuje dobitnie jak bardzo wciąż liczy się ostateczna jedna ocena w postaci stopnia z przedmiotu wystawiana przez nauczyciela. W tym kontekście potencjalne stosowanie alternatywnych czy autonomicznych sposobów oceniania (np. kształtującego, wspierającego, rówieśniczego, opisowego)

- wego czy samooceny ucznia) przez bardziej poszukujących nauczycieli może napotkać na opór ze strony zwierzchników.
- 3) Zmuszanie nauczycieli do wykonywania dodatkowej pracy niepotrzebnej z ich punktu widzenia powoduje ich frustrację i zabija w nich kreatywność. Przyjęcie postawy autonomicznej „nie jest kwestią zmiany technik nauczania, lecz kwestią zmiany osobowości nauczyciela” (Benson 2001: 174). Niewątpliwie poczucie zawodowej wolności, a w konsekwencji przekonanie się i wprowadzanie nowego paradygmatu zależy od ilości czasu znajdującego się w dyspozycji nauczyciela. Im jest jego mniej i w mniejszym stopniu zależy od nauczyciela, tym mniejsza szansa na rozwinięcie u niego autonomicznej świadomości. Jednak dyrektorzy wolą nauczycieli dyspozycyjnych niż autonomicznych.
  - 4) Niektórzy zwierzchnicy nauczycieli biorących udział w badaniu prezentują nikłe pojęcie na temat ważności podmiotowości, refleksji czy odpowiedzialności za proces uczenia się w nauczaniu języka. Prawdopodobnie dlatego nie cenią niezależnych decyzji swoich pracowników i uważają, że postanowienia nauczycieli muszą być podporządkowane nakazom dyrektorów. Takie działania dyrektorów mają negatywny wpływ na nauczycieli i ich uczniów. Na nauczycieli ponieważ, nie chcąc ponosić „kosztów”, nauczyciele postępują zgodnie ze schematami aprobowanymi przez „instytucję” i rezygnują z działań twórczych. Na uczniów, ponieważ przy wystawianiu na ograniczony repertuar technik nauczania stosowanych przez nauczyciela, ich rozwój jest blokowany. W praktyce może to oznaczać, że wszelkie działania związane z wprowadzaniem autonomii należy rozpoczynać od uświadamiania dyrektorów w celu uzyskania ich wsparcia lub choćby zrozumienia. Być może sensowniejsze byłoby wprowadzanie autonomii przez wszystkich nauczycieli języka obcego równocześnie, bądź eksperymentalnie w całej szkole, aby nie inicjować niepotrzebnych porównań pomiędzy „starym” a „nowym” nauczaniem. Wspieranie w sytuacjach trudnych i rozwiązywanie problemów w momencie ich pojawienia się potrafi, jak podają Macgilchrist i Buttress (2005), z powodzeniem przeobrazić szkołę z instytucji nauczającej w instytucję uczącą się.
  - 5) Uwagę przyciąga również wysoka akceptacja decyzji dyrektorów przez biorących udział w badaniu nauczycieli. Być może jest to spowodowane głęboko zakodowaną orientacją powinnościową polskich nauczycieli. Nauczycielskiemu myśleniu kategoriami powinności nie towarzyszy pytanie o podstawę sądów moralnych tych powinności. Jest to raczej myślenie pragmatyczne typu „Jeżeli nie podporządkuję się dyrektorowi, nie osiągnę tego, co chcę” lub fatalistyczne typu „I tak będzie, jak ma być” raczej niż postawa sprawstwa, czyli „mój los jest w moich rękach”.

- 6) Dużo do zrobienia wydaje się także w obszarze adekwatności edukacji nauczycieli względem ich przyszłych zadań zawodowych. Współczesny nauczyciel jest przygotowany do spełniania wyłącznie konwencjonalnych ról zawodowych. Tymczasem rzeczywistość wymusza umiejętność poradzenia sobie w sytuacji konfliktu, oporu ucznia czy dyrektora. Mimo zdobytego wykształcenia i zaangażowania nauczyciel jest często bezradny wobec skomplikowanych zdarzeń w klasie szkolnej. Taką edukację Kwiatkowska (2005) nazywa edukacją o prymacie standardu przedmiotowego.

Na koniec można raz jeszcze powtórzyć, że ograniczenia wolności nauczyciela przez kadrę zarządzającą szkołą są w badanej grupie, pomimo zmian ustrojowych, znaczne. Być może opracowanie rozwiązań systemowych, dla których odniesieniem byłaby polityka społeczna i oświatowa państwa byłoby w stanie zmienić tę sytuację. Bez takiego odniesienia, trudno stworzyć sprzyjające warunki dla kształtowania społecznej świadomości, postaw, przewyższania stereotypów i uprzedzeń wobec nowego paradygmatu nauczania.

### Bibliografia

- Benson, P. 2000. „Autonomy as a learners' and teachers' right”, w: Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. 111-117.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Crabbe, D. 1993. „Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility”. *System* 21. 443-452.
- Gathercole, L. (red.). 1990. *Autonomy in language learning*. London: CILT.
- Kwiatkowska, H. 2005. *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Little, D. 1990. „Autonomy in language learning”, w: Gathercole, L. (red.). 1990. 7-15.
- Macgilchrist, B. i M. Buttress. 2005. *Transforming learning and teaching*. Londyn: Paul Chapman Publishing.
- Sinclair, B., McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.
- Young, R. 1986. *Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty*. London: Croom Helm.

*Elżbieta Wiścicka*

*Uniwersytet Szczeciński*

---

ROZWÓJ AUTONOMICZNY  
NAUCZYCIELA ZE SZCZEGÓLNYM  
UWZGLĘDNIENIEM  
AUTOREFLEKSJI I ŚWIADOMOŚCI  
METAKOGNITYWNEJ

STRESZCZENIE

Reflection is viewed as a key goal in many teacher preparation programs, but its definition and how it can be fostered in student teachers remain problematic issues. This article focuses on the role of self-reflection and autonomy in the professional growth of the English language teacher, and highlights a fundamental role of awareness in how the teacher makes use of such constituents as knowledge and skills. Finally, on the basis of the mainstream literature, the author proposes a framework for introducing some elements of autonomy in teacher training courses.

## 1. Wstęp

Profesjonalny rozwój nauczyciela powinien obejmować podejście holistyczne w stosunku do nauczania. Takie podejście obejmuje całą złożoność wszystkich aspektów, które kształtują ten proces. Ponieważ są one z natury swojej szczególne i charakterystyczne dla każdej osoby, dlatego też celem rozwoju nauczyciela jest  *pogłębienie świadomości oraz rozwój wewnętrznego systemu monitorowania w celu przeprowadzenia zmian*. Lange (1993: 250) pisze, „Rozwój nauczyciela jest terminem używanym w literaturze w celu opisanego procesu oznaczającego stały wzrost nauczyciela w sferze intelektu, doświadczenia i nastawienia”. Istotnie, rozwój nauczyciela odnosi się do takiego sposobu postępowania, który prowadzi do krytycznego spojrzenia na własne uczenie się i nauczanie i na to, w jaki sposób dany nauczyciel widzi ten proces. Underhill (1997: 1) definiuje rozwój nauczyciela jako proces zorientowany na *indywidualną świadomość* nauczyciela dotyczącą jego własnych możliwości do-

konania zmian i wiedzy, jaką posiada, aby wpłynąć na ten proces. Tak, więc proces rozwoju nauczyciela jest procesem *autorefleksyjnym*, ponieważ jego zasadniczą cechą jest poddawanie w wątpliwość starych/rutynowych zachowań, co w konsekwencji prowadzi do wyłonienia się nowych, alternatywnych sposobów postępowania.

Jednym z wielu elementów, które kształtują profesjonalizm nauczyciela jest potrzeba *poszerzania wiedzy przedmiotu i umiejętności przekazywania jej uczniom*. Zmiana to także bardzo istotny element, który sprawia, że nauczyciele podejmują różne czynności w kierunku profesjonalnego rozwoju. Zmiany na rynku pracy czy też zmiany zachodzące w sferze edukacji w pewnym sensie wymuszają na nauczycielach postawę aktywną i poszukującą nowych rozwiązań. Ci z nauczycieli, którzy taką właśnie postawę sobą reprezentują mają szansę pozostać w zawodzie nauczyciela jako ludzie spełnieni, którym nie grozi syndrom wypalenia zawodowego.

## 2. Kategorie tworzące nauczanie języka

Analiza profesjonalnego rozwoju nauczyciela języków obcych powinna być poprzedzona wyszczególnieniem kategorii, które tworzą nauczanie języka, a także relacji między nimi. Wydaje się, że schemat, który przedstawia Freeman (1989) może stanowić odpowiednie wprowadzenie do przeprowadzenia powyższej analizy. Analizuje on nauczanie jako proces podejmowania decyzji na płaszczyźnie czterech podstawowych elementów: *wiedzy, umiejętności, nastawienia i świadomości*. Oczywiście, dwa pierwsze elementy tj. *wiedza i umiejętności* odnoszą się do tego, co będzie uczone i w jaki sposób. Nauczanie języka widziane jako przekazywanie wiedzy jest niemal całkowicie oparte na tych dwóch elementach. Jednakże Freeman stoi na stanowisku, że indywidualny charakter nauczania powinien być wzięty pod uwagę, tak więc wprowadza on również *nastawienie* do nauczania, które definiuje jako postawę którą nauczyciel przyjmuje w stosunku do siebie, do nauczania i do uczniów, których uczy.

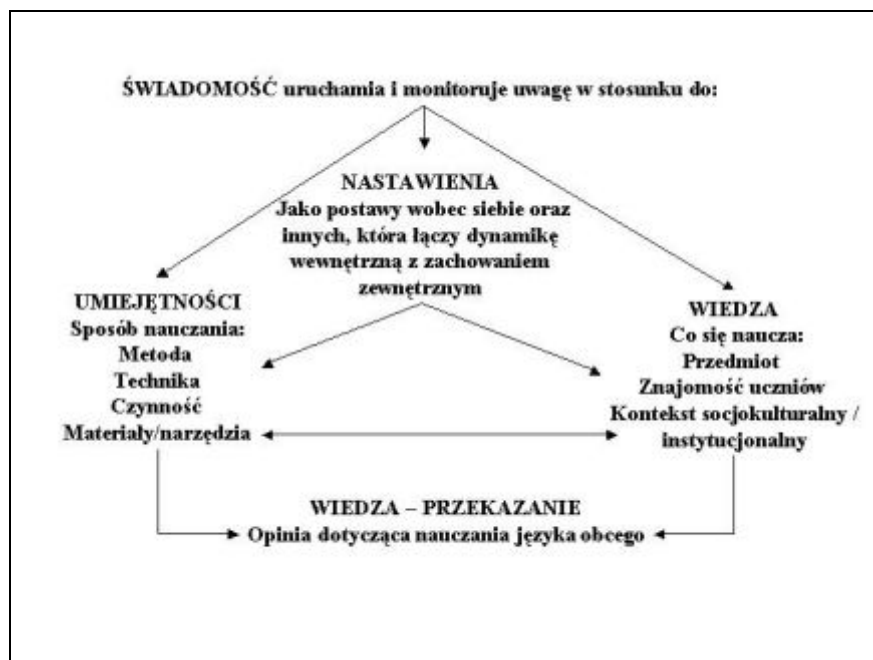
*Świadomość*, to ostatni element, który Freeman (ibid.) przedstawia w swoim schemacie nauczania. Ma ona funkcję holistyczną, co oznacza, że można być świadomym wielu rzeczy, ale *zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich*. Tak więc *świadomość i nastawienie do nauczania* są szczególnie istotne w procesie nauczania i uczenia się nauczyciela. W kontekście nauczania języka obcego nauczyciel, *albo jest albo nie jest świadom* zaistnienia jakiegoś problemu w nauczaniu i wyraża to za pomocą stopnia zainteresowania, czy też uwagi, jaką przypisuje danemu aspektowi bądź problemowi. Reasumując, nauczyciele mogą być świadomi lub też uświadomić sobie zakres własnej wiedzy językowej, umiejętności w jej przekazywaniu, własny stosunek do procesu nauczania i uczenia się, jak również środowiska, w którym pracują i szkoły, w której uczą.

Larsen-Freeman przedstawia wagę *świadomości* jako istotnego elementu wchodzącego w skład profesjonalnego rozwoju nauczyciela:

Nie jestem w stanie dokonać przemyślanego wyboru chyba, że jestem świadoma, że taki istnieje. Świadomość sprawia, że zwracam uwagę na pewien aspekt w postępowaniu lub w sytuacji, w której się znalazłam. Kiedy więc zwrócę uwagę na wybrany element, wówczas muszę spojrzeć na niego z pewnym dystansem i obiektywizmem, bo tylko wtedy mogę uświadomić sobie alternatywne sposoby zachowania lub też alternatywne sposoby podejścia do danej sytuacji (1983, cytowana w Bailey i in. 2001: 23, tłumaczenie autora).

Należy, więc stwierdzić, że obok *wiedzy, umiejętności i nastawienia, świadomość* jest nadrzędnym elementem, który sprawia, że nauczyciele podejmują przemyślane decyzje w procesie nauczania.

Schemat zaproponowany przez Freeman'a (1989: 36) przedstawia te wszystkie elementy, które stymulują proces świadomości nauczyciela; szczególnie zakres wiedzy przedmiotu, jaką posiadają, rodzaj umiejętności, jakie stosują w nauczaniu, a także ich stosunek do procesu nauczania (rysunek 1).



Rysunek 1: Opisowy schemat nauczania (Freeman 1989: 36).

### 3. Samoświadomość i samoobserwacja nauczyciela

Jak już wspomniano powyżej, *świadomość* jest nieodzownym warunkiem dla rozwoju nauczyciela, a analiza nauczania jest warunkiem zasadniczym dla tego rozwoju. A więc powodem, dla którego zgłębia się jakość nauczania jest uświadomienie sobie przez nauczyciela jego własnych przekonań dotyczących nauczania i czynności, jakie podejmuje, aby te przekonania były realizowane w praktyce. Gebhard i Oprandy (1999) prezentują listę takich założeń, które stanowią podstawę rozwoju *świadomości* nauczycieli w procesie nauczania. Wymieniają oni między innymi przejęcie przez nauczyciela odpowiedzialności za proces nauczania, umiejętność współpracy nie tylko z uczniami, ale też z innymi nauczycielami, która może prowadzić do spojrzenia na ten sam problem z perspektywy drugiej osoby. Akcentują też rolę opisu problemu przez nauczyciela i zastanowienia się, co spowodowało, że ten problem zaistniał, co może pomóc w odnalezieniu innych sposobów na jego rozwiązanie. Taka postawa jest o wiele bardziej kreatywna niż podejmowanie takich działań, które są uważane za jedynie słuszne w nauczaniu przedmiotu i nauczyciel powinien się do nich bezwarunkowo stosować. Aby więc podjąć właściwą decyzję, nauczyciel powinien postarać się nie oceniać swojego postępowania, ponieważ takie oceny wywołują emocje i zacierają rzeczywisty obraz zaistniałej sytuacji i w konsekwencji zniekształcają jej opis. Analiza jakości nauczania może również, według Gebhard i Oprandy (1999: 13), być rozwijana poprzez wprowadzenie różnorodności sposobów, które mogą pobudzić *świadomość* nauczyciela. Należą do nich:

- 1) *Rozwiązywanie problemu*; nauczyciel wprowadza pewne zmiany w uczeniu lub też w swoim zachowaniu, aby rozwiązać problem.
- 2) *Zaobserwowanie co się wydarzy*; nauczyciel postanawia zmienić swoje dotychczasowe zachowanie na zupełnie odwrotne (np. zamiast uczyć z przodu klasy, próbuje uczyć stojąc z tyłu) i w ten sposób analizuje, co się dzieje. Bądź też od czasu do czasu zmienia swój sposób reakcji lub zachowania na taki, do którego uczniowie nie są przyzwyczajeni.
- 3) *Zaobserwowanie tego, co jest*; nauczyciel próbuje zaobserwować, co *faktycznie* ma miejsce podczas uczenia jako przeciwwaga do tego, co sam sądzi, że ma miejsce. Oczywiście, aby móc przeprowadzić taką samoobserwację, nauczyciel powinien zastosować pewne techniki zbierania danych np. dzienniczek nauczyciela, notatki badawcze itp. Poprzez analizę zebranych danych nauczyciel może skonfrontować to, co faktycznie ma miejsce na jego lekcjach ze swoim wyobrażeniem na ten temat. Tak więc analiza przekonań nauczycieli na temat nauczania i konfrontacja z tym, jak nauczają może być bardzo pouczająca dla wszystkich nauczycieli, a w szczególności dla nauczycieli początkujących.
- 4) *Analiza własnych odczuć nauczycieli*; nauczyciele poprzez analizę własnych emocji poznają lepiej swój stosunek do tego, co dzieje się w klasie, a przez to mogą bardziej zdać sobie sprawę z tego,

na czym im szczególnie zależy, co jest im obojętne, a także tego, czemu się sprzeciwiają w procesie nauczania.

W świetle tego, co zostało dotąd powiedziane, *samoświadomość* prowadzi do *samoobserwacji*, *monitorowania własnych zachowań*, a także do *samorefleksji*. Luft (1969) prezentuje cztery rodzaje zachowań nauczyciela, które można poddać takiej analizie. Są to:

- 1) *Zachowanie szczere*; odnosi się do tej sfery działalności nauczyciela, którą chętnie dzieli się z innymi, a więc jest ona znana nauczycielowi oraz wszystkim innym, np. jego uczniom, innym nauczycielom itp.
- 2) *Zachowanie ukryte*; odnosi się do tej sfery działalności nauczyciela, która jest znana tylko jemu. Jest to więc tego typu informacja, którą nauczyciel niechętnie ujawnia i niechętnie dzieli się z innymi, dotyczy ona głównie porażek i problemów, z jakimi boryka się nauczyciel w swojej pracy.
- 3) *Zachowanie ślepe*; odnosi się do tych zachowań nauczyciela, o których wszyscy inni wiedzą, ale on nie zdaje sobie z nich sprawy. Jako przykład można podać tutaj niecierpliwość nauczyciela lub chaotyczność w różnych sytuacjach w trakcie prowadzenia lekcji, o której wszyscy wiedzą, tylko nie sam nauczyciel.
- 4) *Zachowanie niewiadome*; odnosi się do tych zachowań nauczyciela, które nie są uświadamiane przez samego nauczyciela, ale też nikt z jego otoczenia, ani uczniowie, ani inni nauczyciele nie są w stanie ich wytłumaczyć.

Reasumując, należy stwierdzić to, co jest w swej istocie oczywiste, że nauczyciel, który podejmuje trud własnego rozwoju w procesie nauczania języka musi być jednostką nie tylko umotywowaną i dojrzałą, ale także pokorną i krytyczną wobec własnego zachowania jak i stylu nauczania. Taka też postawa pozwala na umiejętne kierowanie przez nauczyciela własnym autonomicznym rozwojem, wyborem odpowiednich strategii ułatwiających refleksję, które będą współgrały z osobowością danego nauczyciela. Należy też dodać, że dążenie do profesjonalizmu w nauczaniu łączy się ściśle z *poprawianiem jakości refleksji nauczyciela*, co bardzo wyraźnie jest uwypuklone w modelu refleksyjnym zaproponowanym przez Wallace'a (2002: 49).

#### 4. Wprowadzenie elementów autonomii do programu nauczania przyszłych nauczycieli

Jak wynika z badań prowadzonych w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, wprowadzanie elementów autorefleksji, a co za tym idzie kształtowanie postaw autonomicznych wśród uczniów w polskiej szkole, jest sporadyczne (Pawlak 2004). *Trening strategiczny* (Drożdżiał-Szelest 1998, 2004), który jest podstawą zdobycia niezależności przez uczniów, jest praktycznie nieobecny na lekcjach języka obcego w szkole. Trzy podstawowe elementy zdobycia takiej niezależności, których uczniowie potrzebują w dzisiejszej szkole, bardziej niż kiedykolwiek

indziej to właśnie *strategie uczenia się, świadomość językowa* i *samoocena*. Dlatego też wyraźnie obserwuje się brak niezależnych zachowań u studentów rozpoczynających studia neofilologiczne. Treści zawarte w zbiorze artykułów por redakcją Pawlaka (2004), a także wyniki własnych badań, które przeprowadziłam ze studentami filologii angielskiej na Uniwersytecie Szczecińskim, unaocniają potrzebę wprowadzenia ćwiczeń mogących pomóc w świadomym zastosowaniu strategii we własnym uczeniu się studentów. Studenci bardzo często wyrażają niepewność co do własnej znajomości języka i stosunkowo niechętnie wypowiadają swoje własne zdanie, w jaki sposób się uczą.

Jak twierdzi Drożdżal-Szelest (2004: 39), „Niestety, większość uczniów nie jest świadoma własnych możliwości uczenia się, nie potrafi wykorzystać nabytych sprawności i umiejętności, nie jest w stanie określić swoich potrzeb w zakresie języka, czy też określić swoich postępów w nauce”. Wiele z tych postaw przenosi się na grunt uniwersytecki, co skutkuje między innymi postawą wyrażoną przez jedną z moich studentek pierwszego roku „Jestem tutaj po to, żeby pani mnie nauczyła, co mam robić”. Oczywiście, znajomość języka obcego u studentów neofilologii jest z reguły wystarczająca, aby podjąć takie studia, ale czy jest wystarczająca, aby podjąć odpowiedzialność za własny rozwój w trakcie studiów i w dalszej pracy w zawodzie nauczyciela?

Rzeczywistość uniwersytecka wyraźnie pokazuje, że studenci bardzo potrzebują pomocy w tym zakresie. Niniejszym chciałabym przedstawić *dwa etapy* przygotowania przyszłych nauczycieli do działań samodzielnych o charakterze autonomicznym. Pierwszym z nich jest *trening strategiczny*. Wprowadzenie *treningu strategicznego* uważam za ważne na pierwszym roku studiów, lub też w pierwszym semestrze zajęć z metodyki nauczania języka obcego. Oczywiście, bardzo uzasadnione byłoby zaangażowanie również innych nauczycieli akademickich, szczególnie zaś tych prowadzących zajęcia z tzw. praktycznej znajomości języka obcego. Z własnej praktyki jednak wiem, że nie jest to takie proste. Drugi etap to *styl dydaktyczny nauczyciela*. Wprowadzenie *stylu dydaktycznego* powinno nastąpić na trzecim roku studiów, ponieważ praca nad własnym stylem dydaktycznym nauczyciela wymaga dojrzałości i wiedzy ze strony studentów.

Wysocka (2003) przedstawia i dokładnie omawia proces rozwoju stylu dydaktycznego. Autorka stwierdza, że świadoma kontrola własnego rozwoju zawodowego oraz twórczy charakter pracy nauczyciela to dwa istotne warunki, które musi on spełniać, aby móc pracować nad własnym stylem dydaktycznym. Taka właśnie postawa nauczyciela jest szczególnie istotna, aby zaistniała harmonia pomiędzy kognitywnymi stylami uczniów a dydaktycznym stylem nauczyciela, i aby móc analizować ten proces w relacji autonomii ucznia i autonomii nauczyciela. Wysocka (2003) wymienia trzy etapy procesu kształtowania się stylu dydaktycznego nauczyciela:

- 1) *Autoobserwacja i autoanaliza*: nauczyciel zdobywa informację na temat aktualnego stanu swoich umiejętności i preferencji w nauczaniu.

- 2) *Konfrontacja*: nauczyciel porównuje swoje osiągnięcia w nauczaniu i rozwiązania, jakie stosuje z rozwiązaniami stosowanymi przez innych.
- 3) *Badania w działaniu*: nauczyciel świadomie wprowadza procedury dopasowane do własnych cech charakterystycznych, opracowane na podstawie materiału zebranego podczas pracy na dwu poprzednich etapach.

Autorka przedstawia całą złożoność pracy nad indywidualnym stylem dydaktycznym, a w szczególności wdrożenie studentów neofilologii do pracy nad nim. Na podstawie własnego doświadczenia w pracy ze studentami filologii angielskiej w pełni zgadzam się z tą opinią.

W swojej pracy badawczej dotyczącej świadomego rozwoju nauczyciela zauważyłam, że dużą pomocą dla studentów, a dla mnie bardzo interesującą lekturą była analiza esejów autobiograficznych studentów, w których opisywali swoje doświadczenia w nauce języka angielskiego w szkole oraz wpływ tych doświadczeń na ich własne preferencje w nauczaniu. Także dyskusje, które prowadziłam ze studentami na temat ich pracy na praktykach pedagogicznych, i to, w jaki sposób dzielili się doświadczeniami między sobą uważam za pomocne w rozwoju autoanalizy i autorefleksji przyszłych nauczycieli. Nieodzowna jest też pomoc prowadzącego zajęcia. Niewątpliwie, umiejętność monitorowania pracy studentów, jak i indywidualna praca z nimi są na tym etapie bardzo ważne.

## 5. Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, że niezależnie od tego, jakie trudności stoją przed nami w kwestii rozwijania autorefleksji i autoanalizy przyszłych nauczycieli, wdrażanie ich do zachowań autonomicznych jest wyzwaniem obecnych czasów. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że żyjemy w okresie charakteryzującym się niezwykłym tempem zmian w każdej dziedzinie życia człowieka. Dlatego też świadomość tego, co się dzieje wokół nas, a co niekoniecznie musi być kompatybilne z celami edukacyjnymi, powinna wpływać na przemyślane zachowania nauczyciela. Żeby tak się stało, musi on być nauczycielem autonomicznym, w pełni świadomym celowości swoich zachowań (Littlejohn 1998; Rogers 2000; Drożdżał-Szelest 2006).

## Bibliografia

- Alatis, J. E., Stern, H. H. i Strevens, S. P. (red.). 1983. *Georgetown University round table on language and linguistics: Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Bailey, K. M., Curtis, A. i Nunan, D. 2001. *Pursuing professional development*. Boston: Heinle & Heinle.

- Drożdżal-Szelest, K. 1998. „Towards strategic teaching in the foreign language classroom”. *Network* 1. 17-22.
- Drożdżal-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 31-43.
- Drożdżal-Szelest, K. 2006. „Recent developments in ELT methodology and their implications for language teacher education”, w: Zybert, J. (red.). 2006. 46-65.
- Freeman, D. 1989. „Teacher training, development, and decision making: A model for teaching and related strategies for language teacher education”. *TESOL Quarterly* 23. 27-45.
- Gebhard, J. i Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, D. L. 1993. „A blueprint for a teacher development program”, w: Richards, J. C. i Nunan, D. (red.). 1993. 245-268.
- Larsen-Freeman, D. 1983. „Training teachers or educating a teacher”, w: Alatis, J. E., Stern, H. H. i Strevens, S. P. (red.). 1983. 264-274.
- Littlejohn, A. 1998. „Language teaching for the millennium”. *English Teaching Professional* 8. 3-12.
- Luft, J. 1969. *Of human interaction*. New York: National Press Books.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Richards, J. C. i Nunan, D. (red.). 1993. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, T. 2000. „Methodology in the new millennium”. *English Teaching Forum* 38. 2-13.
- Underhill, A. (red.). 1997. *Readings in teacher development*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Wallace, M. J. 2002. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

*Monika Grabowska*

*Instytut Filologii Romajińskiej  
Uniwersytet Wrocławski*

---

INTERPRETACJA BŁĘDÓW  
W DYDAKTYCE JĘZYKÓW  
OBCYCH – OTWARTE GRANICE  
AUTONOMII NAUCZYCIELA  
(NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA  
FRANCUSKIEGO)

STRESZCZENIE

L'objectif de l'article est une réflexion sur les fautes/erreurs (nous abandonnons le débat terminologique n'accordant pas de différence à la distinction entre les deux termes vu son statut discutable dans la théorie didactique) dans les productions des apprenants de langues étrangères en tant qu'élément limitant l'autonomie de l'enseignant. Après un bref aperçu historique des courants visant l'analyse des erreurs dans la didactique des langues étrangères, nous relierons le statut incertain de l'erreur au principe d'indétermination de Heisenberg, principe qui a profondément modifié le paradigme méthodologique des sciences modernes. Dans la dernière partie de l'article nous proposons une série de questions qui sont autant de dilemmes qu'un enseignant autonome doit affronter en évaluant les productions des apprenants et qui concernent notamment l'acceptabilité des formes linguistiques dans un discours donné (à l'exemple de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère). Ces questions portent sur la valeur de l'orthographe, de la syntaxe, de la production écrite oralisée, de la norme dans la perspective synchronique et socio-géographique, de la langue familière, de la politesse, mais aussi de la construction du sens. Sans tenter une réponse à ces questions, nous soulignons leur omniprésence dans les pratiques évaluatives et la nécessité d'adopter une position souple par rapport à l'application de ces dernières.

Postulat o autonomii nauczyciela, jakkolwiek nie tak szeroko omawiany jak ten o autonomii ucznia, zajmuje znaczące miejsce w literaturze przedmiotu. W swoim wystąpieniu „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych” otwierającym konferencję *Autonomia w nauce języka obcego* 2003 Anna Michońska-Stadnik zamieszcza następujące stwierdzenie: „Bez autonomicznego nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia i należy zacząć od kształtowania postaw autonomicznych wśród członków tej grupy zawodowej” (Michońska-Stadnik 2004: 18). Podobne postulaty znajdziemy w wypowiedzi Weroniki Wilczyńskiej, która stara się je przy tym odidealizować w rozdziale o znaczącym tytule „Jak formułować zadania nauczających w dydaktyce PA? Mity i nieporozumienia” (Wilczyńska 2004). Zagadnienie to rozwija również obszernie Mirosław Pawlak (2004a). Cytowani przez niego Breen i Candlin (1980) podkreślają, że „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 do większej autonomii uczniowskiej” (cyt. za Pawlak 2004a: 176). Jak komentuje Pawlak (ibid.): „sposobem osiągnięcia tego celu jest osobista refleksja nad procesem nauczania oraz próba oceny jego efektywności (...) 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”.

Te trzy stwierdzenia, tj. konieczność autonomii nauczyciela sformułowana kategorycznie przez Michońską-Stadnik, jej realistyczne ujęcie według Wilczyńskiej oraz refleksja nad przedmiotem i metodami nauczania jako podstawą działań autonomicznych nauczyciela podkreślona przez Pawlaka, mogłyby stać się mottem niniejszego artykułu, w którym pragnęłabym podjąć refleksję nad granicami tej autonomii.

Sam problem nie jest niczym nowym: tam gdzie pojawia się wolność, tam pojawiają się jej granice. Weźmy hasło Rewolucji Francuskiej „Wolność, równość, braterstwo”. Wolność jako pierwszy jego składnik jest natychmiast ograniczona równością obywateli oraz ich solidarnością. „Wolno mi tylko to, co nie ograniczy wolności innych, a oprócz tego wolność obliguje mnie do zachowań w duchu miłości braterskiej” – zdają się wołać rewolucjoniści. Tak samo jest z autonomią, czy też, jak woli Wilczyńska, półautonomią. Jest ona postawą jak najbardziej pożądaną i podlegającą rozwojowi, ale nigdy u osoby uczącej się (a tym bardziej nauczającej) nie osiągnie ona statusu pełnej niezależności. I, jak pisze autorka, „nie wynika to z jakiegoś minimalizmu dydaktycznego (...), nie chodzi też tu o wstępną wersję postawy, która powinna dążyć do osiągnięcia swej pełni” (Wilczyńska 2004: 52). Wilczyńska definiuje półautonomię jako „komplementarność działań nauczającego i uczących się” (ibid.) i podejściu temu nie sposób odmówić słuszności, jednak nie jest ono w tym wystąpieniu najważniejsze, gdyż interesują mnie przede wszystkim podstawy ograniczenia autonomii nauczyciela.

Bezsprzecznie jest ich wiele, a na pierwszym miejscu ograniczenia instytucjonalne, takie jak ilość godzin nauczanego przedmiotu w tygodniu, ich rozkład w planie lekcji/dniu pracy (rano/wieczorem, kilka godzin pod rząd lub po jednej godzinie w różnych dniach tygodnia...), umiejscowienie sali lekcyjnej i panujące w niej warunki (temperatura, natężenie hałasu dochodzącego z zewnątrz, akustyka, wystrój wnętrza, wygodność mebli, kolorystyka, zapach, oświetlenie), dostępne materiały dydaktyczne i urządzenia audio-wideo oraz multimedialne, konieczność lub nie przygotowania uczących do testu ewaluacyjnego itp. Do tego z pewnością należy dorzucić jako czynniki ograniczające autonomię nauczyciela oczekiwania (a nawet presję) ze strony rodziców i dyrekcji, a także samych uczących się, wreszcie ograniczenia mogą być związane z profilem psychologicznym samego nauczyciela (któremu przygląda się z bliska w cytowanym już artykule Pawlak).

Żadne z tych ograniczeń nie będzie jednak celem niniejszej refleksji. Chciałabym ją poświęcić w całości błędom językowym popełnianym przez uczniów jako elementowi autonomii nauczyciela.

Analiza błędów zajmuje poczesne miejsce w dydaktyce języków obcych. Według Marquilló-Larruy (2002: 11), bibliografia dotycząca tej problematyki liczy ponad pięć tysięcy pozycji. W ich obrębie możemy wydzielić z grubsza następujące kierunki:

- *Analiza kontrastywna*, która począwszy od mniej więcej połowy dwudziestego wieku zajmuje się takimi zagadnieniami jak transfer (pozytywny i negatywny), interferencje, kalki i zapożyczenia między językami (w oderwaniu od procesu dydaktycznego). Oparta na językoznawstwie strukturalnym i dystrybucyjnym w ujęciu bloomfieldowskim, behawioryzmie Skinnera oraz psycholingwistyce, analiza kontrastywna zainteresowała takich badaczy jak Charles Carpenter Fries, Robert Lado, Bernard Py, Francis Debyser i Colette Noyau. Jednym z produktów analizy kontrastywnej jest siatka typologiczna błędów językowych opracowana w 1967 roku przez *Bureau d'étude des langues et des cultures* (BELC). W przedmowie Debyser, Houis i Noyau-Rojas (1967: 10) definiują błąd jako odstępstwo w stosunku do oczekiwanej realizacji normy w danym kontekście. W siatce tej błędy dzielą się na absolutne (utworzenie formy nieistniejącej) i względne (wyprodukowana przez uczącego się forma istnieje, ale jest nieakceptowalna w danym kontekście – pojęcie gramatyczności i akceptowalności w ujęciu generatywnym w owej epoce jeszcze nie istniało).
- *Analiza błędów językowych*, oparta na gramatyce generatywnej i konstruktywizmie Piageta, rozwinęła się w latach 70 dwudziestego wieku. Przedmiotem badań jest korpus błędów rzeczywiście popełnionych przez uczących się w danym kontekście (wypowiedź pisemna lub ustna, dany typ tekstu...). Wprowadzono wtedy do dydaktyki takie pojęcia jak błąd i przejęzyczenie/lapsus (fr. *erreur* i *faute*, ang. *error*

i *mistake*), uproszczenie, uogólnienie, fosylizacja. Najwybitniejsi przedstawiciele tego kierunku to m.in. Pit Corder, Rémy Porquier, Bernard Py i Colette Noyau. Kierunek ten jako pierwszy przyznał błędowi językowemu wartość pozytywną.

- *Analiza interjęzyka* (języka pośredniego) wywodzi się od terminu wprowadzonego w 1972 r. przez Selinkera (1972). Inni badacze, którzy zainteresowali się kompetencją językową ucznia jako ulegającym mutacjom systemem badanym na przestrzeni życia jednostki (ze szczególnym uwzględnieniem środowiska imigrantów), to Clive Perdue, Bernard Py, Daniel Véronique i Klaus Vogel.
- *Badania nad dwujęzycznością* rozwinęły się w końcu dwudziestego wieku w pracach takich naukowców jak Jean-François de Pietro, Marinette Matthey, Marie-Thérèse Vasseur, Lorenza Mondada, Georges Lüdi i Bernard Py. Metodologicznie wywodzą się z interakcjonizmu społecznego w ujęciu Wygockiego i Brunera oraz z etnografii komunikacji i pragmatyki Goffmana i Gumperza. Badając interakcje między użytkownikami rodzimymi i nierodzimymi danego języka wprowadzono pojęcia sytuacji egzojęzykowej, kontraktu dydaktycznego, sekwencji potencjalnie akwizycyjnych (*séquences potentiellement acquisitionnelles*), mieszanego repertuaru słownictwa.

W niniejszym wystąpieniu pominiemy jednak debatę nad terminologią (*faute/erreur* itp.) i statusem błędu w procesie dydaktycznym. Przyjrzymy się błędowi jako czynnikowi ograniczającemu autonomię nauczyciela. „Otwarte granice”, paradoks zawarty w tytule, oparty jest na dwóch przesłankach:

- 1) Skoro autonomia zakłada możliwość wyboru, błąd językowy jest jej przeciwieństwem. W ujęciu tym mózg ludzki jest jednostką przetwarzania informacji. Błąd jest albo go nie ma, jest jednostką dyskretną, która podlega logice binarnej, zerojedynkowej, czego dowodem są testy standaryzowane poprawiane przez komputer, np. w ramach zadań zamkniętych na nowej maturze.
- 2) Ale czy zidentyfikowanie błędu jest tak oczywiste? Okazuje się, że dla polskich młodych nauczycieli bynajmniej. Przez młodych nauczycieli rozumiem tu studentów, którzy na mocy licencjatu oraz ukończonej specjalizacji nauczycielskiej zdobyli uprawnienia do nauczania języka obcego w szkołach podstawowych i gimnazjalnych i z którymi pracuję od września 2006 roku na zajęciach monograficznych i na seminarium magisterskim z dydaktyki. Wspólna próba rozpoznania i identyfikacji błędów w przykładowych pracach uczniów liceum na poziomie B1 wykazała znaczne rozbieżności w ocenie poprawności wypowiedzi zbudowanych przez uczniów (i to wyłącznie na poziomie systemowym języka). Jeszcze bardziej spektakularne rezultaty uzyskałam w czasie egzaminu z dydaktyki na III roku. Od kilku lat zamieszczam w nim to samo zadanie polega-

jące na poprawie błędów – wyłącznie ortograficznych – w tym samym tekście wyprodukowanym przez ucznia<sup>1</sup>. Do tej pory na około 60 badanych studentów żaden nie dokonał wzorowej poprawy i dodam, że większość grzeszy bynajmniej nie zaniedbaniem, ale hiperpoprawnością doszukując się wadliwych struktur gramatycznych i składniowych tam, gdzie ich nie ma.

Tak więc okazuje się, że metafora o binarnym charakterze błędu językowego nie jest najszcześliwsza i że bardziej pasowałoby tu porównanie do korpuskularno-falowej teorii światła, czyli dany element językowy w pewnych okolicznościach jest błędem, w innych nie – tak jak światło jest falą lub cząsteczką, albo jeszcze – podążając dalej szlakiem interdyscyplinarności – opis błędu w terminach zasady nieoznaczoności Heisenberga. Zasada nieoznaczoności mówi, że nie da się jednocześnie wyznaczyć położenia i pędu cząsteczki. Aby nie pogrążyć się w matematycznych wywodach dotyczących jej postaci, ograniczymy się do jej implikacji metodologicznych cytując źródło popularne, jakim jest Wikipedia:

Zasada nieoznaczoności (zasada nieokreśloności) mówi, że niepewność zawsze będzie częścią każdego przewidywania dokonanego przez naukę. Postęp może ją tylko zmniejszać aż do pewnej granicy. Nieoznaczoność nigdy nie będzie równa zeru. Dla niektórych problemów nie da się dokładnie wyliczyć, co się stanie w przyszłości.

Tak więc mechanika kwantowa wprowadza do nauki przypadkowość i nieprzewidywalność. W tej teorii cząstki nie mają oddzielnie zdefiniowanych położenia albo prędkości, a jedynie przypisuje im się pewien stan kwantowy, podając w nim kombinację informacji na temat położenia i prędkości. Mechanika kwantowa nie pozwala przewidzieć konkretnego wyniku pojedynczego pomiaru. Zamiast tego określa zbiór możliwych wyników i prawdopodobieństwo wystąpienia każdego z nich. Zasady te rządzą dziś zachowaniem tranzystorów i obwodów scalonych, na nich opiera się nowoczesna chemia i biologia, stały się podstawą współczesnego paradygmatu naukowego. Jedną z ich najważniejszych konsekwencji jest doświadczenie, które dowodzi, że elektron może znajdować się w dwóch miejscach równocześnie<sup>2</sup>. Wydaje się, że zasada ta przysługuje również błędom językowym. Niepewność będzie immanentną cechą niejednego osądu dotyczącego poprawności produkcji w procesie dy-

---

<sup>1</sup> Jest to tekst następujący: *Mais parents cette année ont choisi dallé a Mandelieu, cettadir en Méditerranée. Ma mère voulez aller en train, mais mon frère, mon père et moi ne voulions pas aller en train. Il ne restait plus qu'un mois pour le dépare et nous n'avons toujours pas décider. Finalement mon père a dit : « Il y a 1 400 kilomètres, donc autant prendre l'avion. Nous pérons chère, mais nous serons plus vite arrivée».*

<sup>2</sup> Opisane szczegółowo np. w popularnonaukowej *Krótkiej historii czasu* Stephena W. Hawkinga (Zysk i S-ka, Poznań 1996, przekład Piotr Amsterdamski, s. 64-65).

daktycznym. Refleksja dydaktyczno-językoznawcza może ją tylko zmniejszać aż do pewnej granicy. Nieoznaczoność nigdy nie będzie równa zero. Nieoznaczoność otwiera więc granice autonomii nauczyciela w kwestii oceny poprawności językowej jako zgodnej lub nie z normą.

Przejdźmy teraz do najważniejszej części naszego wywodu, tj. ustalenia przyczyn tej nieoznaczoności. Stawiając kropkę nad i uznajmy, że pojęcie błędu i normy językowej to dwie strony tego samego medalu, a więc dyskusja nad nieoznaczonością błędu jest jednocześnie dyskusją nad nieoznaczonością normy, względem której błąd zostaje zidentyfikowany, co ponownie przybliży nas do dualizmu falowo-korpuskularnego: błąd w pewnych warunkach jest błędem, w innych formą do przyjęcia, a w terminologii bardziej językoznawczej: wypowiedzenie może być błędne, ale akceptowalne (jak również przypadek przeciwny może mieć miejsce: wypowiedzenie może być poprawne, ale nieakceptowalne). Jego natura jest więc ambiwalentna. Weźmy bowiem taki przykład:

Les polices viennent. Ils se sont mis en prison<sup>3</sup>.

Czy wypowiedzenie to jest poprawne, czy błędne? Pytanie to zostawiam chwilowo otwarte. Wszak, jak pisze Marquillo-Larruy, „błędy nie zawsze mają formę błędów: poprawna wypowiedź może zawierać błąd” (2002: 82) (tłumaczenie autorki). Czy brak sensu (z punktu widzenia nauczyciela) jest błędem?

Wróćmy do ambiwalentnego statusu błędu językowego lub też odejścia od normy. Jego potwierdzeniem jest literatura oparta na stylistyce przekraczania reguł językowych, świadomego ich gwałcenia lub przekręcania. Nie brak ich w kulturze żadnego obszaru językowego. Nie czas i miejsce po temu, aby cytować autorów i tytuły, do których należy chociażby *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* Doroty Masłowskiej, „zapisana artystycznie popsutą polszczyzną” (fragment recenzji wydawniczej, [www.merlin.pl](http://www.merlin.pl)). Chodzi w tym miejscu przede wszystkim o dzieła, w których narracja jest transkrypcją języka mówionego, a przecież jedną z naczelnych zasad obowiązującą w dydaktyce języków obcych jest rozgraniczenie stylów, pisanego i mówionego. Ile razy upominamy uczniów, aby nie pisali, tak jak mówili! Okazuje się więc, że wielcy autorzy oraz słynni współcześni pisarze mają prawo do tego, za co uczący się zostaje surowo ukarany. A więc w zależności od autora wypowiedzi możemy ocenić dane wypowiedzenie jako a) najeżone błędami i/lub nie do przyjęcia, b) sztukę. Dodajmy, że według pewnych badań (Marquillo-Larruy 2002: 16) nauczyciel, który czyta pracę ucznia jest bardziej nastawiony na znalezienie w niej błędów niż kiedy czyta literaturę drukowaną. W tym miejscu pojawia się pierwszy dylemat autonomicznego nauczyciela:

- *Co zrobić, gdy uczeń pisze tak, jak mówi?*

---

<sup>3</sup> Por. Marquillo-Larruy (2002: 70).

Z powyższego wynikają następujące problemy:

- *Co zrobić, gdy wypowiedź pisemna jest w pełni zrozumiała, jednak uczeń nie respektuje ortografii? Jaki status przyznać tej ostatniej?*

W dydaktyce języka francuskiego jest to częsty przypadek uczniów, którzy osiągnęli dobrą kompetencję językową w zakresie mówienia i rozumienia ze słuchu, natomiast nie rozwijali z nią równolegle kompetencji ortograficznej. Ich składnia i słownictwo są bogate i poprawne, ale mają problemy z zapisem „łatwych” wyrazów, co do których uczący się o bardziej zrównoważonym rozwoju wszystkich składników kompetencji komunikacyjnej nie mają większych wątpliwości.

Ten podsystem języka zdaje się budzić najwięcej kontrowersji i czyni z nauczycieli najczęściej zdecydowanych purystów. Tymczasem ortografia francuska jest skomplikowana. Jednemu fonemowi odpowiada wiele grafii, jedna samogłoska może być ozdobiona jednym z czterech znaków diakrytycznych (np. „é”, „è”, „ê”, „ë”), różnica między liczbą fonemów a liczbą liter osiąga często proporcje 1:2 (jak w wyrazie „beaucoup”), a nawet 1:4 („eaux”), język charakteryzuje się wybitną homofonicznością (np. „vers”, „ver”, „verre”, „vert”) i homograficznością (np. „un *couvent*/ils *couvent*)...

- *Jak ocenić pracę, która jest ortograficznie dobra, ale której składnia reprodukuje składnię języka mówionego? Jaki status przyznać tej ostatniej?*

W językach naturalnych rozbieżność między stylem pisanym a mówionym osiąga nieraz rozmiary przepaści. W języku francuskim wiele struktur językowych będących przedmiotem nauczania na poziomach A2-B1 praktycznie nie występuje w mowie średnio wykształconego *native speaker* (celowo nie używam pojęcia „przeciętny Francuz”, gdyż uznaję, że takowy nie istnieje nawet jako konstrukt teoretyczny), np. słynny tryb *subjonctif*, zaimek względny *dont*, zanika również czas *futur simple*, zaimek *lequel* jest nieodmienny („c’est la raison pour lequel”), a z czterech samogłosek nosowych pozostały już praktycznie tylko dwie, natomiast pojawił się nowy przedimek, „ze” (pod wpływem angielskiego „the”).

Zakończmy nasze dotychczasowe rozważania jakże mądrym cytatem z Claire Blanche-Benveniste (1997: 16)<sup>4</sup>:

Przeciwstawianie języka mówionego językowi pisanemu stanowiło przez lata dla ogółu obywateli spawę walki dobra ze złem: język mówiony – spontaniczny, czasem nawet malowniczy, ale z pewnością błędny, język pisany – wygładzony, będący świadectwem (szczególnie dzięki ortografii) właściwej gramatyki języka. Do tej pory pojęcie języka mówionego jest wiązane z negatywną stroną języka: błędy, anakoluty, wyrażenia rodem z przestępczych blokowisk itd.

---

<sup>4</sup> Tłumaczenie M. G.

Jak więc widać dyskusja nad błędami jest przede wszystkim dyskusją nad funkcjonowaniem normy, co do której autonomiczny nauczyciel nie będzie nigdy sędzią ostatecznym. Tak samo jak nie istnieje przeciętny Francuz, tak samo nie istnieje (jedna) norma, względem której należy oceniać produkcje uczących się. Kolejno pojawiają się następujące pytania:

- *Jak ustalić normę, skoro podlega ona fluktuacjom w czasie?*  
Język francuski jest językiem żywym, który istnieje od prawie 12 wieków. Otóż cechą języków żywych jest ewolucja. Podlegają jej wszystkie podsystemy języka. Gramatyka historyczna udziela nam odpowiedzi na wiele pytań dotyczących wykształcenia się form „współczesnych”. Jednak nie zapominajmy, że nawet synchronia jest pojęciem umownym i niejako wyidealizowanym, gdyż język współczesny dzisiaj współżyje z językiem jutra.

Weźmy przykład ortografii, tego bastionu puryzmu. Jak bardzo jest ona zmienna w czasie, niech świadczy garść encyklopedycznych danych: w pierwszej połowie XVIII wieku zmieniła się ortografia 1/4 do 1/3 słów, do 1835 liczba mnoga od „enfant” była „enfants”, a *imparfait* od czasownika „être” zapisywano „étois”. Blżej naszych czasów, a mianowicie w 1990 roku, Michel Rocard wprowadził znaczącą reformę ortografii proponując m.in. ujednoczenie liczby mnogiej rzeczowników według systemu francuskiego („*matchs*”, „*scénarios*”, „*barmans*”), dodanie w liczbie mnogiej systemowego sufiksu dla słów złożonych z czasownika i rzeczownika („*pèse-papiers*”) lub przyimka i rzeczownika („*après-midis*”), zamianę akcentu *grave* na *aigu* w niektórych słowach, jak np. „*événement*”, i formach czasownika („*cèderai*”), zniesienie akcentu *circconflexe* nad „u” i „i” z wyjątkiem czasu *passé simple*, trybu *subjonctif* i w przypadku homofonów („*du*”/ „*dû*”), przeniesienie umlautu (tremy) nad samogłoskę, która się wymawia („*aigüe*” zamiast „*aiguë*”) i inne. Reforma wzbudziła wiele kontrowersji wśród zwolenników tradycji upatrujących np. w zniesieniu akcentu nad „*abîme*” niemalże obrazę majestatu. Ale zastanówmy się, czy my, nauczyciele języka francuskiego w Polsce, dopuszczamy formę „*il connait*” bez akcentu? „*Coute*” bez akcentu? „*Parait*” bez akcentu?

- *Następna wątpliwość: jak ustalić normę, skoro podlega ona zmianom geograficznym?*

Ten problem dotyczy w największym stopniu języka angielskiego i jego odmian brytyjskiej oraz amerykańskiej (ale przecież nie tylko) jako najbardziej rozpowszechnionych w nauczaniu na świecie oraz języka *globish*. Jako romanistce nie wypada mi się w tym miejscu nad nim rozwodzić. Możemy zadać sobie jednak pytanie, jak ocenić wypowiedź ucznia, w której zamiast wyrazów „rdzennie” francuskich pojawiają się powszechnie zrozumiałe i stosowane we współczesnej

francuzczyźnie zapożyczenia angielskie, takie jak np. „baby”, „business”, „drugstore”, „body”, „cash”, „dry”, „light”, „patch”, „relax”, „badge”, „out”, „trendy” itp. Natomiast możemy krótko poruszyć zagadnienie wariantów społeczno-geograficznych danego języka i ich (nie?)właściwego użycia.

- *Co zrobić, gdy uczeń używa wyrażenia potocznego, czasem wręcz slangowego, w tekście niejako standardowym? Ma do tego prawo czy nie?*

Własne doświadczenie mówi mi, że wielu nauczycieli jest przy tym, odwrotnie, nieczułych na pewne zaburzenia stylistyczne, takie jak użycie „ça” zamiast „cela” lub „c'est” zamiast „il est” („c'est important”/„il est important”). W języku mówionym takich dylematów będzie więcej. Wszak w banalnej rozmowie Francuzi nie używają pierwszej części przeczenia, połykają zgłoski ([i] zamiast [il], [esplike] zamiast [eksplike]), stosują inny szyk zdania („la fille que je sors avec”).

Wreszcie:

- *Jaka norma oceniać wypowiedzi, które nie są ani niepoprawne ani nieakceptowalne, ale z jakichś powodów nie na miejscu?*

Chodzi tu np. o uchybienia grzecznościowe, a także domniemany brak sensu.

Zadaję sobie sprawę, że powyższe pytania nie wyczerpują w żadnej mierze problematyki błędów językowych na lekcjach języka obcego. Nie było to jednak bynajmniej moją ambicją. Nie było również moim celem odpowiadanie na nie. Pytania te są jedynie materiałem ilustracyjnym i przykładowym, ukazującym dylematy autonomicznego nauczyciela, który znajduje się nieraz bezbronny wobec wytworów swoich podopiecznych. Dobrze, jeśli ma czas do namysłu w przypadku pracy pisemnej. Gorzej, jeśli musi zareagować spontanicznie. Dobrze, jeśli jest ich świadomy. Gorzej, jeśli traktuje wiedzę wyniesioną z własnej edukacji jako dogmat.

Nie podlega dyskusji, że w takich sytuacjach nauczyciel musi podjąć decyzję suwerennie i autonomicznie. Jak podkreśla Rémy Porquier (1977: 35)

Nie istnieje uniwersalny model ani też uniwersalna siatka analizy błędów (...), ponieważ identyfikacja błędów, jak i sama ich analiza, zależą od typu produkcji oraz warunków produkcji, a konkretnie od typu czynności językowej (sposób wyrażania: w piśmie lub w mowie, przekład, test itd.), stopnia (pojmowanego obiektywnie lub subiektywnie) ograniczenia i zakresu swobody, typu tekstu i wypowiedzi, treści tematycznej, sytuacji komunikacyjnej (autentycznej lub symulowanej) itd. Rola i waga stosowanych kryteriów zmieniają się znacznie w zależności od poszczególnych przypadków.

Granice tej autonomii są jednak wyznaczone nie tyle przez pojęcia błąd/forma poprawna, jak przez akceptowalność/nieakceptowalność w danym kontekście

i sytuacji, z naciskiem na „dany”. Dlatego tak ważne jest, aby nauczać języka kontekstowo i dyskursywnie. I tym postulatem pragnę zakończyć.

### Bibliografia

- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Orphys.
- Breen, M. P. i Candlin, C. 1980. „The essentials of a communicative curriculum in language teaching”. *Applied Linguistics* 7. 135-158.
- Debyser, F., Houis, M. i Noyau-Rojas, C. 1967. *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: BELC.
- Marquilló-Larruy, M. 2002. *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 11-18.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.
- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Porquier, R. 1977. „L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives”. *Études de linguistique appliquée* 25. 23-43.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *IRAL* 10. 209-231.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 44-56.