ZT 5: Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy

MAGDALENA ALEKSANDRZAK, IZABELLA GAJEWSKA-GŁODEK,
AGNIESZKA NOWICKA, AUGUSTYN SURDYK

1. NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ A (AUTO)DYDAKTYKA

Dydaktyka autonomizująca, która zakłada rosnące usamodzielnienie się studentów, wymaga **elastycznej i dynamicznej współpracy** między nauczającym a uczącymi się. Wymóg taki formułujemy na bazie dwóch, bardzo istotnych naszym zdaniem przesłanek:

a) budowanie kompetencji na poziomie zaawansowanym ma **charakter osobisty**, angażujący świadomą aktywność uczeniową i komunikacyjną studenta zgodnie z jego poczuciem tożsamości – co jest szczególnie widoczne w postawach typu B, tj. proautonomiczych (por. ZT 3);

b) skoro chodzi tu o kształtowanie kompetencji, a więc zespołu sprawności i dyspozycji o charakterze osobistym, etyczne wydaje się, zwłaszcza w przypadku osób dorosłych i starszej młodzieży, **negocjowanie** z nimi celów, form i treści działań oddziaływania dydaktycznego.

Dochodzi tu zatem do przeformułowania syntetycznej, popularnej już formuły nauczanie/uczenie się jako dwu skorelowanych ze sobą procesów, realizowanych odpowiednio przez nauczającego/uczącego się. Określenie **(auto)dydaktyka** (por. ZT 3) wydaje się lepiej uwypuklać ideę, że sam uczący się może być „własnym nauczycielem" i że role dydaktyczne obu partnerów relacji powinny być pojmowane jako komplementarne, przy czym pożądana jest ich ewolucja w efekcie autonomizacji OU.

2. RELACJE DYDAKTYCZNE

2.1. Formy relacji dydaktycznych i ich powiązanie z celami i formami uczenia się

Teoretycznie (a także w praktyce) możliwe są trzy typy relacji dydaktycznych zachodzących między osobą uczącą się (OU) i osobą nauczającą (ON):

(a) **relacja zdominowana przez nauczyciela**, w której nauczający (a pośrednio instytucja, którą reprezentuje) jest instancją dominującą i starającą się w pełni kontrolować przebieg procesu dydaktycznego, decydując o przedmiocie, celach i formach uczenia się oraz ewaluacji. Osoby uczące się z kolei mają na nie znikomy wpływ lub nie mają żadnego wpływu. Jest to relacja typowa dla zinstytucjonalizowanej edukacji i ciągle dość powszechna w szkolnictwie na wszystkich jego szczeblach forma relacji dydaktycznej, oparta najczęściej na podawczej metodzie nauczania i na nauczaniu frontalnym;

(b) relacja, w której panuje **odwrotny układ** – uczący się znajduje się w centrum, a nauczający stara się dostosować do jego potrzeb. Jest to sytuacja rzadko występująca w dydaktyce, mogąca zaistnieć w indywidualnym nauczaniu, na przykład w przypadku osoby uczącej się o postawie podmiotowej i wysokim poziomie autonomii, a więc reprezentującej wysoką samoświadomość i dojrzałość osobistych działań, a przy tym mającej bardzo dobre rozeznanie w samej problematyce doskonalenia obcojęzycznego. Mógłby to być na przykład ktoś znający już dobrze jakiś JO, a przy tym potrafiący doskonalić się autonomicznie i „wykorzystujący" nauczyciela jako źródło wiedzy i partnera w interakcjach komunikacyjnych w kolejnym JO;

(c) relacja oparta na **partnerstwie**, umożliwiająca współpracę dydaktyczną i negocjowanie treści, form i celów nauczania, a realizowana na zasadzie „odnawialnego", ewolucyjnego kontraktu dydaktycznego.

Relację typu (*a*) będziemy nazywać **jednopodmiotową**, natomiast relację typu (*c*) – **dwupodmiotową** lub też – uwzględniając relacje między studentami w grupie – **wielopodmiotową** (relacja typu *b* będzie miała charakter jedno- lub dwupodmiotowy, w zależności od postawy nauczającego).

Rzecz jasna, w nauczaniu autonomizującym dąży się do ustanawiania relacji ostatniego typu (*c*), na niej też skupimy się w dalszej części. Wyjaśnimy powody, dla których przedmiotem negocjacji powinny być nie tylko formy (co stosunkowo łatwo zaakceptować), lecz także cele uczenia się/nauczania. Zastanowimy się także, jakie warunki są niezbędne do zaist-

nienia takiej relacji, a także jak można ją ustanowić i rozwijać. Problematykę tę zilustrujemy przykładami zaobserwowanymi w trakcie prowadzania badań w niniejszym projekcie.

2.2. Interakcje w relacji zdominowanej przez nauczyciela

Relacja jednopodmiotowa (zaprezentowana ogólnie powyżej – zob. pkt 2.1.*a*) cechuje się **wysokim stopniem zależności OU od ON**, co można obserwować zarówno w płaszczyźnie dydaktycznej, jak i komunikacyjnej. Poniższa tabela zestawia syntetycznie główne wyznaczniki w obu tych zakresach.

Tabela 1. **Wyznaczniki jednopodmiotowej relacji dydaktycznej**

Zależność dydaktyczna OU od ON	**Zależność komunikacyjna OU od ON**
Stała asymetria ról	
• ON odpowiada za całokształt organizacji procesu nauczania i jego wyniki • ON steruje relacją dydaktyczną, określając jej zasady i formy • OU występuje w roli biernego uczestnika procesu dydaktycznego	• ON odpowiada za kształt komunikacji i przebieg interakcji z OU • ON steruje interakcją pomiędzy uczącymi się, wyznaczając role, tematy i formy relacji między rozmówcami
Styl oficjalny/nieosobisty	
• mały udział treści i celów osobistych • ukierunkowanie na role, cele i relacje instytucjonalne	• ograniczony udział treści osobistych w formułowaniu wypowiedzi • ukierunkowanie tylko na cel językowy • wypowiadanie się w sposób obiektywny i informacyjny • kierowanie wypowiedzi do ON występującej w tradycyjnej roli instytucjonalnej
Niski stopień negocjacji	
• dominacja celów instytucjonalnych • nie negocjuje się **celów, form i treści nauczania** • treść nauczania podana jako zamknięty system wiedzy • ograniczone przetwarzanie i konstruowanie wiedzy na własny użytek • pamięciowe opanowywanie materiału lub reakcji na sytuacje komunikacyjne	• dominuje cel instytucjonalny • nie negocjuje się **celów** komunikacyjnych • niska negocjacja **znaczeń** (ograniczone interpretowanie wypowiedzi innych rozmówców) • **role** społeczne są niezmienne i nie podlegają negocjacji • nie negocjuje się **relacji** • niska **interaktywność** (słabe ukierunkowanie na współrozmówcę lub słuchacza)

Zależność dydaktyczna OU od ON	Zależność komunikacyjna OU od ON
Zakres i poziom sprawowanej kontroli	
ON w wysokim stopniu kontroluje: • treści, • formy, • cele nauczania	OU nastawia się na. kontrolę i regulację zewnętrzną ze strony ON w zakresie • tematu i gatunku wypowiedzi, • organizacji interakcji, • celu interakcji
Ocena	
• ocena wyników nauczania dokonywana przez ON w kategoriach systemowo-formalnych • brak negocjacji kryteriów oceny • OU nie uczestniczy w procesie ewaluacji (brak elementów samooceny)	• ON ocenia jakość tworzonej przez OU wypowiedzi głównie według kryteriów systemowo-formalnych • nieuwzględnianie kryteriów dyskursywnych w ocenie wypowiedzi • ON ocenia OU w trakcie interakcji, często zakłócając jej przebieg

Jak widać z powyższego zestawienia, cechy relacji jednopodmiotowej nie odpowiadają wyzwaniom, przed jakimi staje uczący się na poziomie zaawansowanym (por. ZT 2). Niski stopień negocjacyjności, charakteryzujący ten typ komunikacji, koreluje z niską autentycznością wewnętrzną działań językowych i uczeniowych podejmowanych przez uczących się. Sztywność ról społecznych i dominacja celów instytucjonalnych utrwalają pozycję nauczającego jako osoby kontrolującej i decydującej o przebiegu procesu dydaktycznego i zawartości treściowo-formalnej interakcji. W konsekwencji sytuacja taka utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia realizację osobistych dążeń uczących się.

Wymienione ograniczenia traktujemy jako istotny argument na poparcie wcześniej sformułowanej tezy (Wilczyńska 1998a), iż **pewien przynajmniej poziom autonomii (i podmiotowości) jest niezbędnym warunkiem przejścia na poziom zaawansowany.** W ZT 3 staraliśmy się teoretycznie uzasadnić takie stanowisko, zaś w niniejszym opracowaniu pokażemy, że relacja partnerskiej współpracy znakomicie ułatwia budowanie OKK właśnie poprzez rozwijanie postaw podmiotowych i proautonomicznych. Mówiąc hasłowo, relacja ta buduje efektywność przez podmiotowość.

2.3. Upodmiotowienie uczących się

Jak już wcześniej powiedziano (por. ZT 3), **podmiotowość** określa niezawisłość danej osoby w stosunku do danego przedmiotu, ustanawia niejako hierarchię podmiot – przedmiot, w której podmiot ma określoną władzę czy moc sprawczą w stosunku do przedmiotu, choćby tym przedmiotem był on sam, jego osobowość, umiejętności, postawy itp. Jednocześnie uznaliśmy, że w interesującym nas zakresie podmiotowość może się

realizować konkretnie w postawach autonomicznych, przejawiających się w samodzielnym, świadomym i odpowiedzialnym podejmowaniu, prowadzeniu i ewaluacji autentycznych działań uczeniowych i komunikacyjnych.

W przypadku młodzieży i osób dorosłych postawy takie są już mniej lub bardziej ukształtowane, a zatem oddziaływania dydaktyczne skupiać się będą na ich wspieraniu i rozwijaniu. Służyć temu będzie ogólnie odchodzenie od relacji jednopodmiotowej (a więc dominacji nauczyciela) na rzecz relacji dwu- czy raczej wielopodmiotowej. Jej główne wyznaczniki prezentujemy w poniższej tabeli:

Tabela 2. **Główne wyznaczniki dwu-/wielopodmiotowej relacji między ON a OU**

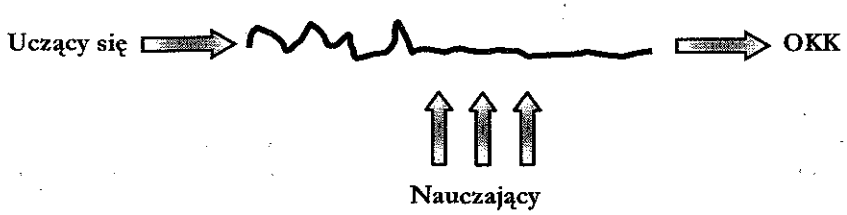
Relacja dydaktyczna	**Relacja komunikacyjna**
Negocjacja i mediacja	
• ON i OU negocjują zakres odpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego • negocjacji podlegają role społeczne • ON występuje w roli partnera i **mediatora procesu uczenia się** • OU może przejmować wyżej wymienione role ON • negocjuje się **cele, formy i treści nauczania** • uczenie się we współpracy	• ON i OU **współdziałają** w interakcji • negocjuje się cele, role społeczne i relacje • OU mogą przejmować role ON jako mediatora w procesie komunikowania się • wysoki stopień negocjacji **znaczeń** • wysoka **interaktywność** (interpretowanie wypowiedzi rozmówców na własny użytek, odnoszenie się do osobowych rozmówców) • umiejętność uwzględniania perspektywy rozmówcy
Styl osobisty i autentyczność wewnętrzna	
• wysoki udział treści i celów osobistych • nastawienie OU na samorealizację • indywidualny dobór strategii uczenia się OU zgodnie z własnym stylem poznawczym	• wysoki udział treści osobistych • rozwijanie osobistego stylu komunikacyjnego • formułowanie wypowiedzi w perspektywie osobistej (odnoszenie się do osobowych rozmówców) • ukierunkowanie się na cel pozajęzykowy
Zakres i poziom sprawowanej kontroli	
• stopniowe zwiększanie zakresu kontroli sprawowanej przez OU nad **treścią, formami i celami** nauczania • OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną. • OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań uczeniowych	• OU rozwija kontrolę **tematu** i **gatunku** wypowiedzi oraz **organizacji** i **celu** interakcji • OU ukierunkowuje się na kontrolę i regulację wewnętrzną • OU i ON rozwijają świadomość i kontrolę działań komunikacyjnych

Relacja dydaktyczna	Relacja komunikacyjna
Ocena	
• ewaluacja konkretnych aspektów procesu dydaktycznego wedle wynegocjowanych kryteriów • OU uczestniczy w ewaluacji procesu dydaktycznego poprzez samoocenę	• OU współuczestniczy w ocenie działań komunikacyjnych w bieżącej interakcji • jakość wypowiedzi oceniana jest głównie pod względem efektywności dyskursywnej i osobistej • ocena ta, dokonywana głównie przez OU w odniesieniu do działań własnych i innych rozmówców, może mieć charakter działania komunikacyjnego i wpływać na przebieg interakcji

Powyższe zestawienie pozwala stwierdzić, że nauczanie/uczenie się w relacji wielopodmiotowej w pełni koresponduje z celami kształcenia na poziomie zaawansowanym, pojmowanymi jako budowanie OKK. Ukazuje ono ponadto ogólnie kierunki i formy, jakie powinna przybierać współpraca dydaktyczna, by ułatwiała ona studentom osiąganie tak pojmowanego celu.

2.4. Istota współpracy dydaktycznej w półautonomii

Podstawą wszelkiej współpracy jest uznanie **wspólnego celu, skoordynowanie działań** ukierunkowanych na obrany cel, a także **dzielenie się odpowiedzialnością** za efekty działań. W doskonaleniu obcojęzycznym za cel takiej współpracy przyjmujemy budowanie OKK/U. Właśnie ze względu na osobisty charakter kompetencji (por. ZT 4) za niezbędne uznaliśmy tu świadome i aktywne uczestnictwo uczącego się. Z kolei nauczający ma „ułatwiać" zadanie uczących się, a ściślej mówiąc wspomagać ich w osiąganiu obranego celu, czyli zadbać o tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się. Pozytywny wpływ ich współdziałania w budowaniu OKK ilustrujemy poniższym schematem:



Taka pełna, zrównoważona współpraca dydaktyczna odpowiada właśnie **relacji dwupodmiotowej**, w której osoba ucząca się i osoba nauczająca wzajemnie inspirują i uzgadniają swoje działania. Nie sposób nie zauważyć tu, że wizja taka jest ideałem: partnerzy relacji musieliby bowiem wykazywać się od początku bardzo wysokim poziomem świadomości, umiejętności uczeniowo-organizacyjnych i odpowiedzialności. Tymczasem nasi studenci reprezentują różny, nierzadko niezadowalający poziom pod tym czy innym z wymienionych tu względów.

Tak więc, warunek pełnego, świadomego uczestnictwa w kształtowaniu OKK jest najczęściej nierealny, zwłaszcza w przypadku studentów mało oswojonych z podejściem autonomizującym, a jednocześnie przejawiających postawy pasywne, co może wynikać z tzw. wyuczonej bezradności i/lub niedostatków w zakresie świadomości komunikacyjnej i poziomu umiejętności organizacyjnych (w tym uczeniowych). Stąd właśnie stawiamy na **system półautonomii**, jako obejmujący nie tylko to, co rozumie się zwykle pod określeniem „treści i formy nauczania", lecz także **równoległe budowanie i wzmacnianie podmiotowości** uczącego się, a konkretniej jego **autonomizację**, tak komunikacyjną, jak i uczeniową.

Zatem wbrew formułowanym niekiedy opiniom, nie należy sądzić, że podejście autonomiczne oznacza samotność uczącego się czy zupełną dowolność jego poczynań. Nie ma też podstaw do obaw, że nauczyciele przestaną być potrzebni – choć z pewnością zmienią się oczekiwania co do ich roli i sposobu oddziaływania, a w związku z tym i ich umiejętności zawodowych oraz postawy ogólnej (por. ZT 7). Współpraca dydaktyczna będzie mieć miejsce przez cały czas trwania procesu dydaktycznego, choć postępująca autonomizacja OU będzie niewątpliwie zmieniać formy i zakresy tej współpracy.

Za pozorny paradoks należy uznać w tym kontekście fakt, że obie strony wspólnie zabiegają o to, by stawały się sobie coraz mniej niezbędne (owa wzajemna niezbędność okazuje się bowiem często efektem uzależnienia dydaktycznego i konsekwencją właśnie relacji jednopodmiotowej).

W rzeczywistości **ewolucyjny charakter** relacji prowadzi nie tyle do jej unicestwienia czy samowyczerpania (przynajmniej w przedziale czasowym właściwym kształceniu na kierunkach językowych), co raczej do lepszego dostosowania podejmowanych na kolejnych etapach działań do rozwijających się przecież horyzontów i potrzeb uczących się, zapewniając efektywność i celowość (sensowność) podejmowanym wysiłkom. Służy temu zasada nieustającej odnawialności kontraktu, na bieżąco aktualizującego warunki, założenia, a także konkretny przedmiot i cel współpracy, w zależności od przebiegu poszczególnych etapów i pojawiających się problemów.

3. CELE I PRZEDMIOT UCZENIA SIĘ W PODEJŚCIU PÓŁAUTONOMICZNYM

3.1. Cele nauczania a cele uczenia się

W języku ojczystym osoba dorosła posiada w pełni wykształconą OKK i porozumiewa się, używając danego języka we właściwy sobie sposób, „na swoją miarę". Ucząc się innego języka chciałaby się w nim realizować na podobnych zasadach (nawet jeśli nie osiągnie analogicznego stopnia i zakresu sprawności).

Tymczasem często, mówiąc o celach uczenia się, ma się na myśli raczej cele **instrumentalne** w postaci przyswojenia konkretnego materiału językowego czy pewnych, precyzyjnie określonych sprawności w zakresie L2 (co zresztą bywa potocznie utożsamiane z tworzeniem kompetencji komunikacyjnej). Ocena posiadanych sprawności czy też „kompetencji" dokonuje się konkretnie w dwóch, dość różnych kontekstach, a mianowicie:

a) **instytucjonalnym** (w sposób określony programem, np. zaliczenie kolokwium, zdanie egzaminu, ukończenie kursu, osiągnięcie licencjatu lub magisterium),

b) **osobistym**, obejmującym intencjonalne, inicjowane przez OU działania egzolingwalne, co z pewnością nie pokryje się całkowicie z kontekstem (a).

W warunkach nauczania tradycyjnego, tak nauczający, jak i uczący się mają zazwyczaj świadomość tej dwoistości i akceptują ją jako coś oczywistego, a w każdym razie trudnego do uniknięcia. Tymczasem, jeśli rozbieżności są spore (co nierzadkie w przypadku obligatoryjnego nauczania JO), stawia to pod znakiem zapytania sensowność dla danej osoby takiego kształcenia instytucjonalnego, nie mówiąc już o jego zasadności ekonomicznej.

Studenci kierunków językowych pragną z natury rzeczy posiąść jak najlepiej możliwie szeroką gamę odmian danego języka, stąd w ich przypadku cele instytucjonalne i indywidualne (osobiste) najczęściej pokrywają się w znacznym stopniu. System PA może polepszyć efektywność tego typu dążeń, nadając im bardziej świadomy i pogłębiony charakter. Dokona się to poprzez:

- elastyczne, ramowe programy, otwierające pole dla partnerskiej negocjacji co do ich szczegółowego wypełnienia,
- formy pracy obejmujące duży udział indywidualnego przygotowania studenta (np. praca projektowa),
- elastyczna ewaluacja uwzględniająca wymogi instytucji i standardy określone przez studentów.

Przykład ten pokazuje jednocześnie, że cele podejścia autonomizującego nie wyczerpują się w celach instrumentalnych, zwłaszcza wąsko pojmowanych.

3.2. Cele instrumentalne a cele kierunkowe

Zgodnie z wielopiętrową koncepcją OKK przyjętą w ZT 4, dydaktyka w półautonomii obejmuje także **cele „kierunkowe"**, tj. dyspozycje wyznaczające motywy, kierunki i sposoby wykorzystania posiadanych zasobów. A dyspozycje te są uznawane, zwłaszcza w dobie współczesnej, za teren determinowany indywidualnie, zgodnie z osobistymi planami samorealizacji. Przyjmując hipotezę, że **dyspozycje kierunkowe, jako nadrzędne, istotnie wpływają na dyspozycje instrumentalne** nie tylko zespalamy oba typy celów. Uwydatnimy w ten sposób istotną rolę celów kierunkowych, nie stawiając ich w opozycji do samych „narzędzi": te pierwsze mogą bowiem wspierać rozwój tych drugich, a zwłaszcza wpływać na ich wysoki poziom operacjonalności, rozumianej jako gotowość do wykorzystania w przyszłych sytuacjach.

Oczywiście, samo rozróżnienie dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych ma walor przede wszystkim teoretyczny, gdyż w praktyce oba typy nakładają się i trudno je ściśle rozdzielić. Warto podkreślić tu zalety poznawcze tego rozróżnienia. Otóż pozwala ono lepiej zrozumieć, dlaczego te same, zdawałoby się, sprawności mogą przedstawiać bardzo różny potencjał u poszczególnych osób, co uwidoczni się w formach i efektywności ich działań komunikacyjnych. Tłumaczy ono także istotne odchylenia w poszczególnych realizacjach komunikacyjnych tej samej osoby.

Pozwala ponadto trafniej interpretować proces doskonalenia językowego i jego dynamikę, zwłaszcza w dłuższych przedziałach czasu. Ale, co dla nas najważniejsze, samo uświadomienie sobie tej dwoistości może znacząco wpłynąć na nasze pojmowanie dydaktyki i organizację pracy, gdyż:

- uwydatnia ono wagę osobistego podchodzenia do tego, co nazywamy umownie „uczeniem się JO" i rolę osobistych, autentycznych działań komunikacyjnych i uczeniowych,
- tym samym relatywizuje rolę nauczyciela jako „źródła wiedzy" i wyłącznego organizatora procesu dydaktycznego, skłaniając jednocześnie do pojmowania tego procesu w kategoriach (auto)dydaktyki.

Jest to istotne, bowiem zbyt często dydaktyka koncentruje się na tym, by uczący się opanował określony materiał językowy, co utożsamiane bywa z nabywaniem „narzędzi" komunikacyjnych. Skłania to nauczających do „sprawiedliwego" wymagania od wszystkich uczących się tego samego, i to w tej samej formie. Tymczasem takie „równe" czy też jednakowe traktowanie nie ułatwia OU wiązania świeżo nabytych sprawności ani ze swymi stałymi zasobami (jak: inteligencja, uzdolnienia, wiedza i sprawności pozajęzykowe), ani tym bardziej ze swymi dyspozycjami kierunkowymi. W kon-

sekwencji takie postępowanie dydaktyczne wzmacnia postawy nieautonomiczne, a tym samym poważnie utrudnia lub wręcz uniemożliwia studentom realizację ich potrzeb osobistych w zakresie komunikacji egozolingwalnej (zob. pkt. 1.2.).

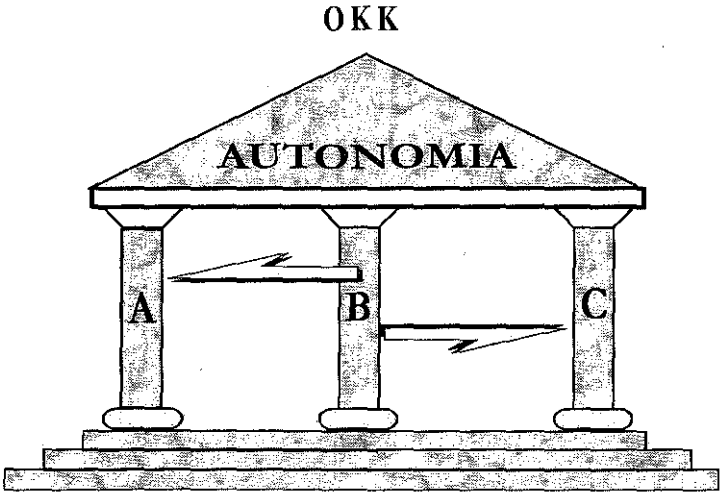
Podejście autonomizujące natomiast świadomie dąży do zacierania granicy między celami uczenia się a celami nauczania, postulując przy tym nie tyle „wzajemne dostosowanie się" stron, co ich **współdziałanie** dla osiągnięcia wynegocjowanych celów ogólnych i etapowych w zakresie OKK i autonomii. Tryb negocjacji pozwala na przyjęcie, w przypadku grup studenckich, **celu wspólnego** (dla całej grupy), a jednocześnie **celów jednostkowych** (przyjętych przez poszczególnych studentów w efekcie negocjacji z nauczającym). Nastawienie na zmianę postaw i rozwój OKK wymaga, by negocjacja celu, a także formy działań dydaktycznych i ich oceny była procesem ciągłym, przebiegającym w pewnych etapach. Etapy te będą wyznaczane istotnymi zmianami w następujących, najczęściej skorelowanych ze sobą zakresach:

A) budowanie **samoświadomości** (własnego rozumienia uwarunkowań komunikacji egzolingwalnej i rozwoju własnej kompetencji w tym zakresie),

B) pozyskiwanie **pozytywnych doświadczeń** (wartościowych także dla przyszłych projektów uczeniowych i/lub komunikacyjnych),

C) rozwijanie technik uczeniowych i samopoznania w zakresie **uczenia się**.

Omówione zależności można przedstawić na schemacie jako filary podtrzymujące solidarnie najważniejszą część budowli:



Przyjęte cele będą uszczegółowieniem ww. zakresów i będą definiowane w kategoriach osiągnięcia pewnego poziomu biegłości w przyjętych ramach czasowych i w odniesieniu do wybranych praktyk komunikacyjnych (jak np. rozumienie czy wypowiadanie się w obrębie danego typu dyskursu i gatunku czy tematyki – por. ZT 2), oczywiście z zachowaniem niezbędnej swobody indywidualnej w zakresie ich realizacji.

3.3. Przedmiot uczenia się: formaty obiektów uczeniowych i ich osobista integracja

O ile łatwo zgodzić się, że celem uczenia się jest rozwój KK wyrażającej się **biegłością w konstruowaniu znaczeń** (produktywnie i receptywnie), o tyle znacznie trudniej osiągnąć jednomyślność co do sposobu osiągania tej biegłości.

Chcielibyśmy tu mianowicie podjąć polemikę z obiegowym, dwuetapowym ujęciem procesu, które przyjmuje, że wystarczy w pierwszym etapie przyswoić sobie *odpowiedni* materiał językowy, by następnie *odpowiednio* go wykorzystywać (używać). Za znamienne uznajemy przy tym, że nauczanie instytucjonalne skupia się raczej na pierwszym z wymienionych tu etapów, rozumianym zazwyczaj jako poznanie i wyćwiczenie danego materiału. Poglądy co do drugiego etapu są znacznie mniej wyraziste i bardziej podzielone. Dość często spotyka się domniemanie, że gdy dany element jest już przyswojony, opanowany czy wyuczony, samo jego wykorzystanie nie powinno stanowić problemu, *o ile „tylko" uczący się odpowiednio go dostosuje.*

Poglądy co do etapowości procesu, a także zapatrywania na powiązania między etapami (rozdzielanymi chronologicznie, bądź zintegrowanymi) uznajemy za zagadnienie newralgiczne dla (auto)dydaktyki. Tytułem wprowadzenia, posłużymy się tu następującym, częściowo autentycznym przykładem:

> By zapamiętać niemieckie słowo *Flughafen* pewna OU skojarzyła je ze znanym jej już angielskim *flight* + *heaven*. Jednak prosta wypowiedź: *Poproszę na lotnisko!* wymaga już od niej znajomości odpowiedniego aktu mownego (tu: grzeczne polecenie), a więc pewnego wzorca bardziej ogólnego. Znacznie bardziej skomplikowane będzie wynegocjowanie z pracownikiem lotniska jakiejś formy kompensaty za odwołany lot czy błąd w rezerwacji. Wchodzą tu w grę: komunikacja niewerbalna (uprzejma mimika, opanowanie intonacyjne), wysoka efektywność argumentacji (precyzja i trafność argumentów), duża zdolność interakcyjnego negocjowania, uwzględnianie postawy urzędnika (jego kulturowych i osobowościowych cech). Jak widać odnośne wzorce muszą być nie tylko bardziej abstrakcyjne, lecz także bardziej złożone i elastyczne, a ich „zasto-

sowanie" możliwe jest przy dużym zaufaniu do własnych możliwości i twórczym, bieżącym budowaniu odnośnych strategii w łączności z bieżącą oceną swej efektywności w danej sytuacji.

Przykład ten dowodzi, naszym zdaniem, że biegłość komunikacyjna nie może być rozumiana jako zwykła wypadkowa pewnego zestawu posiadanych, stałych umiejętności („narzędzi"). Przeciwnie, podmiot komunikujący doraźnie określa i dynamicznie modyfikuje swe priorytety i strategie w danej sytuacji komunikacyjnej, co przełoży się na określone efekty realizacyjne. Tak więc, jakkolwiek OKK zakłada manipulowanie znakami językowymi, a więc „obiektami" z płaszczyzny repertuarowej (por. ZT 2), z pewnością się do niego nie ogranicza.

Poza tym, uczenie się (nawet rozumiane w węższym znaczeniu jako memoryzacja i osiąganie sprawności w „technicznym" manipulowaniu danym obiektem) nie jest procesem jednolitym, lecz dostosowanym do celu danego przedmiotu uczenia się. A **obiektami uczeniowymi** mogą być zarówno różne elementy składające się na repertuar danego języka, jak i regularności, którym te elementy podlegają w użyciu wzorcowym, a więc zgodnym z zasadami poprawności i akceptowalności (tj. społecznych praktyk komunikacyjnych). Mogą to być także ogólne modele wyznaczające typ dyskursu i gatunek, podlegające kształtowaniu w ramach przyjętych strategii osobistych.

Rozwijając wcześniejszą propozycję W. Wilczyńskiej (1999a, 274), wyróżnimy następujące typy obiektów uczeniowych o rosnącym poziomie złożoności i modyfikowalności:

a) znaki semiotyczne: np. gesty, wyrażenia, słowa – uczący się powinien uchwycić ich wartość znaczeniową w danym kontekście i odnotować ich podstawowe cechy gramatyczne (kategorię gramatyczną z właściwą jej morfologią czy strukturę składniową danej sekwencji);

b) materialna realizacja znaków (ortografia, wymowa); jej cechy charakterystyczne przyswajane są we wczesnych etapach nauki, proces ten można usprawnić przez odpowiedni typ wyobrażeń (wizualny i/lub audytywny) i ich świadome wywoływanie w umyśle (La Garanderie 1995);

c) operacje językowe na znakach zgodne z modelami łączliwości składniowej i semantycznej, a także warianty tych modeli wyrażające ich zmienność kontekstową;

d) akty mowne jako funkcjonalne całości o określonych werbalnych i niewerbalnych formach (np. opowiadanie dowcipu wymaga odpowiedniego modulowania intonacji, a także operowania mimiką i gestami);

e) operacje dyskursywno-pragmatyczne na znakach w obrębie większych wypowiedzi, a dotyczące typu dyskursu lub gatunku i traktowane konwencjonalnie z pewnym udziałem kreatywności osobistej. Powodzenie operacji na tym poziomie będzie zależało od osiągnięcia sporej biegłości w zakresach **a-c**;

f) funkcjonalne i stylistyczne **zabiegi interakcyjne,** nastawione na uzyskanie określonych efektów pragmatycznych i/lub estetycznych (np. stylizowanie wypowiedzi, transponowanie środków, np. w celach mediacji interkultuowej czy w ramach kompensacji niedoborów), a dokonujące się dynamicznie na płaszczyźnie relacji z partnerem komunikacyjnym.

Porównując warunki nabywania biegłości w operowaniu obiektami poszczególnych typów, można zaryzykować twierdzenie, że komunikacja egzolingwalna z natury rzeczy nakłada na nas szczególnie wysokie wymogi właśnie w zakresach **d-f**. Cechują się one wysokim poziomem złożoności, a także pewną specyfiką związaną nie tylko z przynależnością do określonego systemu formalnego, lecz ponadto (co znacznie trudniejsze do uchwycenia dla osoby z zewnątrz) z **praktykami komunikacyjnymi** jako właściwymi danym środowiskom społecznym i kulturowym. Uwaga ta zdaje się dodatkowo potwierdzać podstawową rolę, jaką przypisaliśmy wrażliwości językowej i tożsamości egzolingwalnej (por. ZT 4).

Niewiele zmienia tu fakt, że (jak powiedziano w ZT 2) w grę nie wchodzą całe istniejące zasoby, lecz raczej pewien wybór z tego, co oferują dane odmiany języka, a co jest rzeczywiście dostępne uczącym się w postaci materiałów autentycznych i dydaktycznych, a także za pośrednictwem osób z ich otoczenia, w tym zwłaszcza ON. Uwzględniając bowiem taką zawężoną podaż repertuarową, OU nadal stoi przed koniecznością dokonania ilościowej i jakościowej selekcji „na swą miarę", a więc obejmującej obiekty odpowiadające jej społecznemu osadzeniu, cechom osobowościowym, indywidualnym potrzebom i ambicjom samorealizacyjnym (por. ZT 2). Tworząc swój osobisty styl komunikacyjny (który wyrazi się nie tylko w wykorzystywanych środkach, ale i w strategiach działania), będzie ona mogła realizować się w sposób autentyczny i podmiotowy.

W tym procesie rolą ON jest wskazanie odmienności dwóch płaszczyzn: danej (społecznej) i zadanej (dotyczącej tego, co uczący się ma z tej płaszczyzny zaczerpnąć dla siebie). Rolą OU, w której nie sposób jej w pełni zastąpić, a wręcz jej niezbywalnym prawem, będzie jej **stopniowe samookreślanie się jako podmiotu działań komunikacyjnych i uczeniowych**. Relacja dydaktyczna stwarza płaszczyznę, na której może dojść do współpracy w obu tych zakresach, a to odpowiada podwójnemu celowi,

jakiemu jest ona przyporządkowana w systemie półautonomi (zob. pkt 2.4).

Biegłość w konstruowaniu znaczeń oznacza wykorzystywanie JO we wszystkich trzech formach działań komunikacyjnych (mówionych, pisanych i myślowych), w zależności od zakresu i stopnia zaawansowania procesu rozwoju OKK. Przebieg procesu osiągania biegłości będzie wyznaczany indywidualnie, w zależności od tego, jak dana osoba połączy czynniki typu narzędziowego i kierunkowego (zob. pkt 3.2). Ich integracja dokonywać się będzie w ramach jej zamysłu samorealizacyjnego przeprowadzanego w określonej sytuacji i warunkach.

Podsumowując, uczący się dokona włączenia (integracji) wybranych nabytków uczeniowych w swoją OKK, poprzez podejmowanie takich osobistych działań uczeniowo-komunikacyjnych, które odpowiadają jego indywidualnemu stylowi i potrzebom samorealizacyjnym. Jednak, by działania osobiste były jednocześnie autentyczne w przyjętym tu znaczeniu, uczący się musi opierać się na tym, co wyznacza „jego własną miarę" w komunikacji egzolingwalnej, a więc na swej tożsamości i wrażliwości językowo-komunikacyjnej (por. ZT 4). Stąd tak istotne jest podmiotowe podejście do budowania OKK, które wyrazi się w postawie aktywnego czuwania nad jakością podejmowanych działań, co jednocześnie zapewni dobór nabytków dostosowany do własnych potrzeb i aspiracji.

Bardzo przydatne będą tu konkretne techniki (auto)dydaktyczne, np. poprawianie koleżeńskie czy też wdrażanie do samooceny:

Przykład 1: Projekt B. Wojciechowska/M. Aleksandrzak

W ramach projektu studenci wzajemnie poprawiali swoje błędy językowe w wypowiedziach ustnych, starając się jednocześnie zdefiniować przyczyny ich występowania i zaproponować poprawną formę, a także ustalić plan działań naprawczych w formie projektu uczeniowego. Technika ta umożliwiała określenie stopnia rozwoju międzyjęzyka poszczególnych uczących się, a w efekcie dostosowanie nabytków do indywidualnych potrzeb OU.

Przykład 2: Projekt M. Aleksandrzak/D. Wiśniewska

Projekt zakładał stopniowe zwiększanie uczestnictwa uczących się w procesie ewaluacji poprzez samoocenę. Technika ta ułatwiała ukonkretnienie dalszych etapów pracy oraz planowanie dalszego uczenia się w odniesieniu do osobistych potrzeb i aspiracji OU. Samoocena sprzyjała ponadto rozwijaniu wrażliwości językowo-komunikacyjnej uczących się poprzez koncentrację na budowaniu konkretnych aspektów OKK

4. WARUNKI PARTNERSKIEJ WSPÓŁPRACY

4.1. Wymogi wobec nauczającego

Do tej pory pomijaliśmy kwestię przygotowania nauczających do pracy w systemie półautonomii, zakładając, że skoro mają oni wolę pracować w takim systemie, potrafią wdrażać partnerską relację dydaktyczną.

Tymczasem zastrzeżenia, jakie sformułowaliśmy wcześniej co do poziomu autonomii studentów, można by odnieść, choć najprawdopodobniej w znacznie mniejszym zakresie i stopniu, także do nauczających. Nie można przecież zakładać, iż każdy nauczyciel jest psychicznie i merytorycznie w pełni przygotowany do podjęcia współpracy dydaktycznej, efektywnej z punktu widzenia budowania podmiotowości jego podopiecznych. Za niezbędne wymogi stawiane w tym zakresie nauczającym należy uznać:

- racjonalne przekonanie o trafności i wadze podejścia autonomizującego,
- postawę szacunku wobec OU i traktowanie jej jako partnera, co wyrazi się ogólnie w otwartości i gotowości do negocjacji celów, treści i form nauczania, z uwzględnieniem wymogów instytucjonalnych i dążeń indywidualnych,
- znajomość technik pracy sprzyjających autonomizacji, a w szczególności pracy projektowej,
- wybieranie zadań mniej lub bardziej ambitnych, stosownie do swego doświadczenia (poczynając od miniprojektów uczeniowych),
- prowadzenie systematycznej obserwacji (por. ZT 7) i ewaluacji swych działań,
- postawę poszukującą wobec swej praktyki dydaktycznej i umiejętność rozwijania analogicznej postawy u uczących się.

Skoro autonomia jest stopniowalna, racjonalną rzeczą jest oczekiwać przynajmniej pewnego stopnia analogicznych postaw i umiejętności u uczących się podejmujących partnerską współpracę dydaktyczną opartą na zasadzie podmiotowości. Jednak w przypadku nauczających wymogi te będą ogólnie wyższe, gdyż zazwyczaj to właśnie nauczający inicjuje tę relację i zwłaszcza w początkowej fazie znacząco wpływa na jej kształt i charakter. Nauczający powinien w szczególności umieć określić postawę wyjściową uczących się i ewentualnie pomóc znieść, przynajmniej częściowo, ich uprzedzenia, bariery intelektualne czy też fałszywe mniemania co do istoty doskonalenia obcojęzycznego, a następnie pomóc określić kierunki działania i współdziałać w tworzeniu odpowiednich zasobów.

Tak więc wymogi formułowane tu wobec nauczyciela przybierają – znacznie bardziej niż jest to w odniesieniu do uczących się – charakter **warunków wstępnych**. Powinny one być jednocześnie traktowane jako ważne wyznaczniki w zakresie przygotowania zawodowego (a więc i kształcenia) nauczycieli.

4.2. Akceptacja i zaufanie wzajemne

Szacunek, rozumiany jako podstawa akceptacji i wzajemnego zaufania partnerów, jest konieczny dla nawiązania i utrzymania udanej i satysfakcjonującej dla obu stron współpracy dydaktycznej. I chodzi tu nie tyle o wzajemne dostosowywanie się partnerów do siebie i upodobnienie indywidualnych potrzeb, celów i aspiracji, co raczej o **akceptację osobistej odmienności** uczestników tego procesu, a także o gotowość i zdolność do negocjacji poszczególnych elementów współdziałania. Wzrostowi akceptacji i wzajemnego zaufania sprzyja poczucie bezpieczeństwa partnerów, postawa otwartości oraz elastyczność w podejmowanych działaniach komunikacyjnych i uczeniowych.

Dążenie do ustanowienia partnerskiej relacji dwupodmiotowej nie ma jednak na celu rozluźnienia zależności między podmiotami, a wręcz przeciwnie – ma umożliwić nawiązanie **rzeczowej współpracy opartej na jasnych dla obu stron regułach**. Poprzez konsekwentne działanie w ramach określonych kontraktem dydaktycznym (zob. pkt 5.3) partnerzy będą wspólnie zmierzali do wynegocjowanego wcześniej celu (zob. pkt 5.1).

4.3. Gotowość do podjęcia partnerskiej współpracy

Jak już zaznaczono, współpraca dydaktyczna ukierunkowana na autonomizację i rozwój OKK zakłada wstępne porozumienie co do jej celów, przedmiotu i zasad, a także bieżące współdziałanie z możliwością negocjowania jego form. W sytuacji współpracy dydaktycznej student nie reprezentuje postawy wyczekującej wobec ON (typu: *„Nauczycielu, nauczaj!"*), lecz dla obu stron jest jasne, że stają oni naprzeciw siebie jako partnerzy (choć z różnymi kompetencjami) i współdziałają (tzn. wykonują szereg uzgodnionych czynności) w celu realizacji konkretnego zamierzenia.

Oczywiście, by do nawiązania współpracy dydaktycznej doszło i by mogła ona doprowadzić do zawarcia kontraktu dydaktycznego, niezbędne jest przejawianie i wyrażanie przez obie strony **chęci nawiązania takiej**

współpracy. Ze względu na dość rozpowszechnione postawy bierności, będące często konsekwencją wieloletniego funkcjonowania w relacji jednopodmiotowej, wydaje się jednak, że nauczający powinien jako pierwszy zaproponować taką współpracę, zachęcić do jej nawiązania, a swoim postępowaniem oraz inicjatywami poprzeć poczynione deklaracje. Podjęcie pierwszego, „próbnego" działania (a w razie potrzeby nawet kilku prób) może pomóc przekonać sceptycznie nastawionych do tej pory uczących się co do możliwości zaistnienia rzeczowej współpracy. Wtedy dopiero można przystąpić, na drodze negocjacji, do ustalania warunków współdziałania, celów i form uczenia się, a także zewnętrznych (instytucjonalnych) i wewnętrznych (osobistych) kryteriów sukcesu w osiągnięciu zamierzonego celu, postępów i/lub kryteriów oceny postępów – tj. kontraktu dydaktycznego.

5. ZASADY I FORMY WSPÓŁPRACY DYDAKTYCZNEJ

5.1. Negocjacja jako forma wytyczania współdziałania

Negocjowanie to forma interakcji służąca wypracowaniu consensusu, na którym oprze się współdziałanie obu stron (nauczającego i uczących się). Może ono dotyczyć wszystkich działań, a także kryteriów sukcesu i wzajemnych oczekiwań. Ponieważ problemy pojawiają się w różnych fazach zadań, co wymaga odpowiedniego dostosowania technik pracy i charakteru interwencji dydaktycznych, **negocjacja** nie może być jednorazowym aktem, lecz **stałym procesem**.

Przedmiotem negocjacji mogą być zarówno zagadnienia ściśle związane z procesem uczenia się, np. cele poszczególnych zadań i formy ich realizacji (zob. *Przykład 1*); treści uczeniowe (zob. *Przykład 3*), kryteria oceny i samooceny (zob. *Przykład 2*), jak i charakter podejmowanych działań komunikacyjnych (zob. *Przykład 1*).

Przykład 1: Projekt J. Górecka/A. Nowicka

Zadaniem uczących się było przygotowanie prezentacji i dyskusji argumentacyjnej opartej na symulacji konfliktu społeczno-kognitywnego. W ramach zadania uczący się brali udział w pisemnych i ustnych wywiadach oraz dyskusjach argumentacyjnych w małych grupach. Przedmiotem dyskusji była negocjacja **celów komunikacyjnych** i **ról** w interakcjach oraz **form** realizacji zadania. Działania te pozytywnie wpływały na rozwój samoświadomości i rozwój umiejętności autokontroli uczących się.

Przykład 2: Projekt M. Aleksandrzak/D. Wiśniewska

Negocjacji podlegały kryteria oceny i samooceny określonych form wypowiedzi ustnej. Wstępna negocjacja przebiegała w grupie, następnie negocjowano z ON. Prowadzenie negocjacji w formie dyskusji doprowadziło do wzbogacenia repertuaru kryteriów – obok „szkolnych" kryteriów poprawnościowo-formalnych pojawiły się też kryteria o charakterze dyskursywnym.

Przykład 3: Projekt M. Glinka/A. Surdyk

Przedmiotem negocjacji pomiędzy uczącymi się i ON były propozycje sytuacji komunikacyjnych, które miały tworzyć tzw. bank (zbiór) sytuacji komunikacyjnych. Zbiór ten miał określać zakres wymagań egzaminacyjnych i być wykorzystywany do ćwiczeń poza zajęciami. W ten sposób uczący się zyskiwali poczucie współtworzenia treści uczenia się i uczestniczyli w ustalaniu formuły egzaminu.

Powyższe, zaczerpnięte z poszczególnych projektów przykłady ilustrują jedynie wybrane aspekty negocjacji. Może ona jednak przebiegać na wszelkich płaszczyznach i obejmować praktycznie wszystkie możliwe aspekty relacji dwu-/wielopodmiotowej. Oznacza to, że negocjacjom może zostać poddany niemal każdy element relacji dydaktycznej. Należy jednak podkreślić, iż nie mówimy tu o elementach ustalonych instytucjonalnie, z przyczyn oczywistych nienegocjowalnych, jak np. umiejscowienie zajęć dydaktycznych w określonym miejscu i czasie (sala lekcyjna, plan zajęć) czy dobór osoby nauczającej. Stabilność sytuacji dydaktycznej gwarantuje kontrakt dydaktyczny (5.3).

Również **kryteria oceny efektów** samej **współpracy dydaktycznej** powinny być ustalane w drodze negocjacji w odniesieniu do założonego celu. Będą one wówczas wypadkową kryteriów zewnętrznych, wyznaczonych przez ON i wewnętrznych, wyznaczonych przez OU. W razie potrzeby mogą one ulegać modyfikacjom w trakcie trwania procesu dydaktycznego.

5.2. Zasada komplementarności dydaktycznej

Współpraca dydaktyczna opiera się na zasadzie partnerstwa i rzeczowego współdziałania ukierunkowanego na rozwój osobistej kompetencji językowej (OKJ) i osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK). Obiektywnie różny potencjał i funkcje partnerów nie mogą się zatem „wzajemnie uzupełniać", bowiem powodowałoby to ich stabilizację na poziomie wyjściowym. Nie wystarczy wychodzić naprzeciw dążeniom i problemom uczących się, lecz postępować tak, by maksymalnie wywoływać i wspomagać uczenie

się, zarówno w sensie poznawczym, jak i organizacyjnym. Na przykład nauczający powinien stymulować u studentów chęć współpracy, ale także kształtować ich umiejętność werbalizowania swych celów, potrzeb i problemów.

Ogólnie, by współpraca dydaktyczna stymulowała maksymalnie rozwój autonomii, powinna ona odpowiadać zasadzie **komplementarności dydaktycznej,** nazywanej także przez nas **harmonią (auto)dydaktyczną.** Chodzi tu o ekonomikę zabiegów ON, która nie powinna wyręczać uczących się w tym, co leży w ich możliwościach. Jednocześnie należy oczekiwać od uczących się pewnego, kreatywnego wysiłku w działaniach, które z zasady powinny nieco wykraczać poza dostępny im dotąd zakres, zgodnie z formułą *n* + *1*, gdzie *n* oznacza aktualny poziom możliwości OU, a *1* jej kreatywny, możliwy do podjęcia wysiłek wykroczenia poza ten poziom. Komplementarność czy też harmonia to zatem specyficzny podział pracy zakładający maksymalne wykorzystanie możliwości uczących się i stymulujący ich kreatywność, czemu służyć ma właśnie dynamiczne i elastyczne współdziałanie podmiotów.

5.3. Kontrakt dydaktyczny

Po spełnieniu warunków wstępnych zaistnienia współpracy dydaktycznej kolejnym jej etapem jest wynegocjowanie i zawarcie przez nauczającego i uczących się **kontraktu dydaktycznego**, który ma wymiar organizacyjny. Obejmuje on ustalenie celu, przedmiotu i planu (harmonogramu) działań. Kontrakt może być zawarty w formie ustnej lub pisemnej. Może być nim objęta większość aspektów procesu dydaktycznego: sprawy organizacyjne, cele i treści uczenia się/nauczania, harmonogram działań, zasady i formy sprawdzania postępów i ewaluacji.

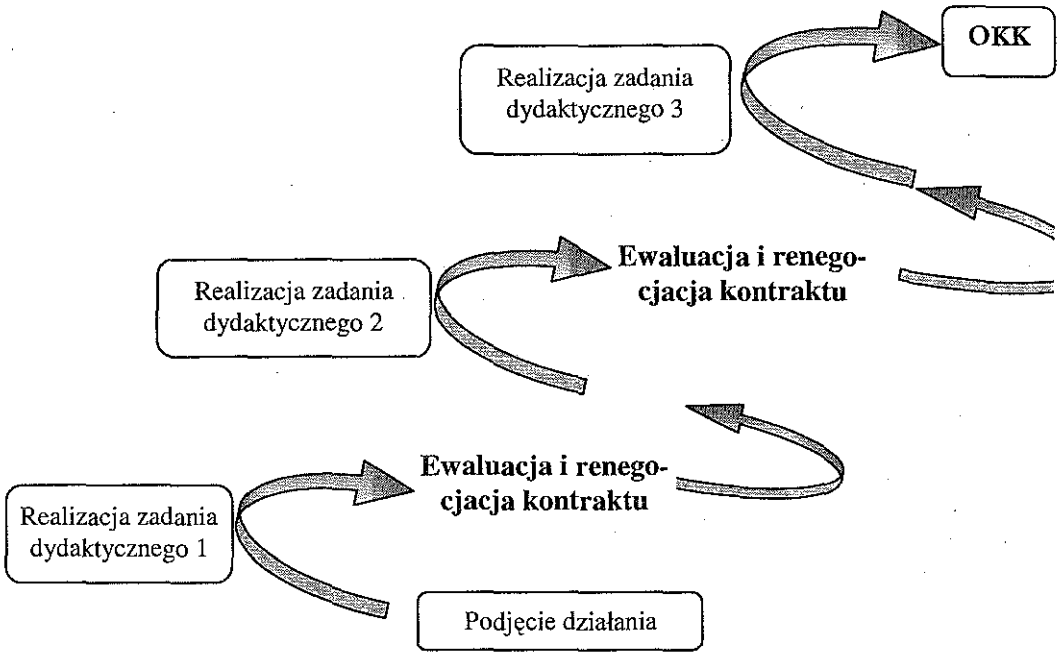
Kolejnym krokiem po zawarciu kontraktu jest monitorowanie przebiegu procesu dydaktycznego i weryfikacja zgodności realizowanego planu z wcześniejszymi założeniami oraz wprowadzenie ewentualnych modyfikacji. Kontrakt w miniaturowej wersji powinien być zawierany czy też odnawiany na każdym spotkaniu (zajęciach) po to, aby określić konkretny cel spotkania, treści nauczania/uczenia się i sposób realizacji celu.

W takim postępowaniu uwidacznia się **cykliczny charakter** kontraktu dydaktycznego a dydaktyka przybiera formę „kroczącą", co ilustrujemy schematem schodkowym ujmującym kolejne etapy realizacji kontraktu dydaktycznego.

Dydaktyka krocząca realizowana jest poprzez ciąg zadań dydaktycznych, przy czym po zrealizowaniu każdego zadania następuje ewaluacja i renegocjacja kontraktu w celu lepszego dostosowania go do aktualnego stanu OKK i celów rozwojowych.

Schemat

Cykliczność działań w dydaktyce kroczącej



5.4. Zapewnienie materialnych warunków do pracy samokształceniowej

Podkreślając rzeczowy charakter współpracy dydaktycznej, akcentujemy wagę odpowiednich materiałów dydaktycznych, tzn. takich, które ułatwiają dobór wzorców w danym zakresie, a ponadto są przystosowane do pracy samokształceniowej.

Oznacza to, że rolą instytucji kształcącej jest budowanie odpowiednio bogatej kolekcji materiałów dydaktycznych, zawierających sugestie samodzielnego ich wykorzystania oraz propozycje różnorodnych technik pracy własnej (indywidualnej lub zespołowej), np. w formie opisów, scenariuszy,

zestawień i wyjaśnień dotyczących odnośnych realizacji. Materiały powinny zostać dobrane i posegregowane pod kątem rozwijania poszczególnych sprawności (receptywnych i produktywnych) w języku mówionym i pisanym. Materiały tekstowe powinny być opisane według formatów, tematyki, stopnia trudności i ewentualnie właściwej im specyfiki. Z tych wszystkich powodów zasoby do pracy samokształceniowej w postaci materiałów wideo, audio i drukowanych powinny być gromadzone przez wykwalifikowanego bibliotekarza-dokumentalistę, a opracowywane przez dydaktyka wykwalifikowanego w zakresie nauczania w półautonomii.

Stworzenie takiego „zaplecza uczeniowego" podnosi, co oczywiste, **dostępność** materiałów nauczania, lecz także ułatwia współpracę dydaktyczną **organizacyjnie**. Nauczający może np. opatrzyć pewien zestaw materiałów autorskim komentarzem czy szczególnymi poleceniami na użytek współpracującej z nim grupy, dostosowując formy pracy do konkretnych potrzeb danej kategorii uczących się, co znakomicie ułatwi im dalszą, samodzielną pracę.

W doskonaleniu języka mówionego materiały drukowane, jakkolwiek bardzo poręczne w użyciu, nie dostarczają na ogół właściwych wzorców interakcyjnych. Bardziej przydatną formą są tu materiały wideo, jako zawierające nie tylko środki i wzorce właściwe językowi mówionemu, lecz także uwydatniające osobowość mówiących i ich osadzenie społeczne. Tym samym stanowią one bardziej czytelne wzorce, co pozwala uczącym się budować ich własny styl komunikacyjny i tożsamość bilingwalną. Łatwiej jest im bowiem określić typ rozmówców i wypowiedzi, które uznają za wzorcowe dla siebie w komunikacji egzolingwalnej, a więc poprzez które chcą się prezentować i realizować w przyszłości.

6. PODSUMOWANIE

Najkrócej rzecz ujmując, współpraca dydaktyczna jest taką formą nauczania/uczenia się, która nie tylko rozwija OKK studentów, lecz także wspiera rozwój ich podmiotowości komunikacyjnej i uczeniowej. Ten drugi walor traktujemy tu wręcz jako **cel nadrzędny**, bowiem, zgodnie z przyjętą tezą, owo stopniowe usamodzielnienie studenta warunkuje jednocześnie rozwój jego OKK.

Tworzeniu postaw autonomicznych sprzyja dwupodmiotowa współpraca dydaktyczna oparta na partnerstwie. Jej zalety ukazuje poniższe, syntetyczne zestawienie głównych cech jedno- i dwupodmiotowej relacji dydaktycznej:

Tabela 3. **Porównanie cech jedno- i dwupodmiotowej relacji dydaktycznej**

Jednopodmiotowa relacja dydaktyczna	Dwupodmiotowa relacja dydaktyczna
• Stała **asymetria** ról: nauczający odpowiada niemal za całokształt organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego	• **Podział odpowiedzialności** za przebieg i wyniki procesu dydaktycznego
• Niski stopień **negocjacji** celów, treści i form nauczania/uczenia się	• Wysoki stopień **negocjacji** celów, treści i form nauczania/uczenia się
• Dominacja celów instytucjonalnych nad celami osobistymi – niska **autentyczność wewnętrzna**	• Duży udział celów osobistych – wysoka **autentyczność wewnętrzna**
• **ON dokonuje oceny** poszczególnych aspektów procesu dydaktycznego z własnego punktu widzenia	• OU współuczestniczy w ocenie procesu dydaktycznego między innymi poprzez **samoocenę,** która jest częścią składową ewaluacji

Zestawienie to uwydatnia jednocześnie istotne różnice, jakie zachodzą między dydaktyką tradycyjną (kolumna lewa) a tym, co zawiera się w syntetycznej formule **(auto)dydaktyka** (kolumna prawa). Jak widać, zasadniczym warunkiem sukcesu w uczeniu się we współpracy dydaktycznej jest obustronna, jakkolwiek o różnym charakterze, **aktywność partnerów**, a miarą tego sukcesu będzie wzrastający udział uczących się i poszerzający się zakres ich odpowiedzialności za osiągane efekty. Wśród wymienionych w kolumnie prawej czynników szczególną rolę odgrywa chęć i umiejętność **negocjowania**, nader pożądana we wszystkich aspektach i na wszystkich etapach realizowania kontraktu dydaktycznego.

System półautonomii pozwala na zastosowanie różnego rodzaju **technik nauczania,** rozumianych jako formy współpracy służące wywoływaniu i wspomaganiu uczenia się. Z punktu widzenia efektywności, mają one stwarzać studentom sprzyjające warunki i okazje do łatwiejszego, a przy tym osobistego uczenia się. W szczególności, chodzi tu nie tylko o udostępnienie studentom określonego, wzorcowego materiału językowego (np. w postaci modeli wypowiedzi), lecz także o wynegocjowanie takich form aktywności, które umożliwią im przetworzenie tego materiału zgodnie z własnymi

dyspozycjami kierunkowymi (co znakomicie ułatwia osobistą integrację tego materiału, a tym samym determinuje jego operacyjność w przyszłych użyciach). Uczący się zaangażuje się wtedy w działania komunikacyjno-uczeniowe z całą swoją emocjonalnością, kreatywnością i indywidualnością wyrażającą się w osobistym stylu komunikacyjnym i uczeniowym.

Powyższe pokazuje, jak kluczowa, a jednocześnie delikatna jest rola nauczającego: powinien on nie tylko pobudzać i wspierać aktywność studentów, lecz także odpowiednio kształtować ich świadomość oraz stwarzać okazje do gromadzenia przez nich pozytywnego, osobistego doświadczenia komunikacyjnego i uczeniowego. Do kwestii tych powrócimy jeszcze w ZT 7.