MOTEK

Scripta de Communicatione Posnaniensi
Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM

Tom VII

MOTEK

Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki

Materiały z Konferencji
zorganizowanej przez Katedrę Ekokomunikacji
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
w dniach 10–11 września 2014 roku

Redaktor
Stanisław Puppel

Asystent Redaktora
Elwira Wilczyńska

POZNAŃ 2015

© Katedra Ekokomunikacji UAM, Poznań 2015

ISBN 978-83-935257-5-1

Wydanie I. Nakład 50 egz. Ark. wyd. 13,50. Ark. druk. 14,25

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM
POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

Spis treści

Przedmowa 7

MARLENA BIELAK
Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym. Analiza z perspektywy Imperialnego Tetragonu Wcielenia 9

JUDYTA FILAR-PIECZKOWSKA
Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie polskiej prywatnej szkoły językowej .. 31

JERZY KAUS
Zarządzanie konfliktem w perspektywie szkolnej 51

MARTA KOSZKO
Charakterystyka wirtualnego środowiska komunikacyjnego na podstawie analizy zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczycieli i uczniów w kontekście glottodydaktyki 59

KINGA KOWALEWSKA
Środki masowego przekazu jako nośnik zasobów języka nierodzimego w kontekście glottodydaktyki 73

MARCIN KRAWCZAK
Zachowania komunikacyjne nauczycieli jako źródło konfliktu z perspektywy uczniów 93

DANUTA OCHOTNA
Jak można nauczać języka nierodzimego z wykorzystaniem agory wirtualnej? 115

JOANNA PUPPEL
Siła performatywna komunikacji niewerbalnej używana przez nauczyciela i ucznia w formalnych warunkach klasy 133

STANISŁAW PUPPEL
Język w podmuchu, posiewie i przepływie: uwagi w sprawie synergii porządków komunikacyjnych w kontekście ekoglottodydaktyki 143

BARBARA SKOWRONEK
Glottodydaktyka od profesora Ludwika Zabrockiego po dzień dzisiejszy 151

ARTUR URBANIAK
Komunikowanie polityczne w skali mikro: dyskurs pomiędzy nauczycielem a uczniem jako odzwierciedlenie relacji „rządzący – rządzeni" 165

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ
Podejście ekologiczne w kształceniu komplementarnym na przykładzie kursu z zakresu komunikacji zawodowej 181

JANINA WIERTLEWSKA
Glottodydaktyka w perspektywie ekolingwistycznej. Nauczanie komunikacji klinicznej w języku angielskim w sposób ekolingwistycznie zrównoważony na przykładzie Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy 195

KATARZYNA WIŚNIEWSKA
Wnioski z badania kontaktu językowego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski 207

JAN ZANIEWSKI, NATALLIA NIZHNEVA, NADZIEJA NIZHNEVA-KSENOFONTAVA
Kreatywność w glottodydaktyce filologów 219

Noty o autorach 227

Przedmowa

W omawianiu zjawiska procesu dydaktycznego zawężonego do nauczania i uczenia się języków nierodzimych nie może zabraknąć perspektywy ekolingwistycznej. Jest to perspektywa, która wykształciwszy się w ostatnich dziesięcioleciach, począwszy od pamiętnych publikacji wybitnego językoznawcy norweskiego Einara Haugena, osiągnęła w chwili obecnej dojrzałość merytoryczną pozwalającą jej na istnienie vis-a-vis innych w pełni wykształconych wcześniej perspektyw językoznawczych. Perspektywa, o której mowa, podejmuje wątek języka naturalnego rozumianego ekolingwistycznie, czyli takiego, który w sposób naturalny uwikłany jest przede wszystkim w szeroki kontekst ekologiczny (a więc z szerokim udziałem środowiska, głównie zewnętrznego) i który podlega procesom przekazu międzypokoleniowego we wszystkich regionach geograficzno-kulturowych świata, w odniesieniu do takich zagadnień o czysto ekologicznej proweniencji jak: przeżywalność języków naturalnych, dominacja bądź równorzędność języków naturalnych w globalnej arenie języków naturalnych tworzącej większe bądź mniejsze ekosystemy językowo-komunikacyjno-kulturowe, konserwacja (zachowanie) języków naturalnych niezależnie od ich lingwomasy i wewnętrznej tężyzny, czy też udział każdego z istniejących języków naturalnych w zachowaniu zarówno tożsamości językowo-kulturowej poszczególnych wspólnot komunikacyjnych jak i poszczególnych transkomunikatorów je tworzących.

Referaty zamieszczone w niniejszym tomie stanowią pokłosie konferencji poświęconej motywom ekolingwistycznym w teorii i praktyce glottodydaktycznej. Wygłoszone one zostały przez badaczy uprawiających refleksję ekolingwistyczną bądź jej pokrewną podczas konferencji pt. „MOTEK: Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekoglottodydaktyki" w Katedrze Ekokomunikacji UAM w dniach 10–11 września 2014 r. Jak już zaznaczono, Konferencja niniejsza miała w zamyśle organizatorów stanowić próbę uzupełnienia standardowej (zatem bardziej ortodoksyjnej) perspektywy glottodydaktycznej o rozpoznawalny wątek ekolingwistyczny. Obecność tego bowiem wątku zde-

cydowanie poszerza rozumienie języka naturalnego jako tworu kultury symbolicznej uwikłanego nie tylko w naturalny proces komunikacji językowo-kulturowej ale także w procesy nauczania i uczenia się, a więc umieszczonego w szerokim kontekście glottodydaktycznym obejmującym przede wszystkim kontakty językowe, które mają szczególne znaczenie dla dzisiejszego świata. Kontekst ten wymaga od poszczególnych (trans)komunikatorów nie tylko umiejętności porozumiewania się międzyosobowego, międzygrupowego i międzyinstytucjonalnego poprzez wszelaką różnorodność językową i kulturową, ale także dbania o swoją (tj. rodzimą) tożsamość językowo-kulturową i świadomego zabiegania o jej zachowanie według jednej z podstawowych zasad ekologii, tj. zasady zachowania różnorodności. W konkretnym przypadku ujęcia ekolingwistycznego chodzi o niezwykle ważną dla przeżywalności języków naturalnych różnorodność językowo-kulturową jako przejaw szczególnego bogactwa współczesnej ludzkości.

Niniejsza publikacja jest zatem próbą wyraźnego zarysowania możliwości zastosowania perspektywy ekolingwistycznej w glottodydaktyce (określanej także jako perspektywa 'pedagogiki zrównoważonej', ang. *sustainable pedagogy*) wraz z jej bogatymi wątkami wynikającymi z włączenia doń szeroko rozumianego środowiska. Stąd pojawiło się w tytule niniejszego zbioru uzasadnione tym właśnie stanowiskiem poszerzone pojęcie 'ekoglottodydaktyki'. Sądzę, że może ono na zasadzie ważnego uzupełnienia bardziej tradycyjnego podejścia do zagadnienia dydaktyki języków nierodzimych, spokojnie z nim współegzystować, tworząc tym samym jej pełniejszy obraz.

Stanisław Puppel

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.01

Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym. Analiza z perspektywy Imperialnego Tetragonu Wcielenia

MARLENA BIELAK

1. WSTĘP

Artykuł, stanowiący kontynuację wstępnych badań nad tożsamością polskiej szkoły jako instytucji w odniesieniu do zjawisk komunikacyjnych przestrzeni publicznej zamkniętej, przedstawia proces rozwijania umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka rodzimego w polskim liceum ogólnokształcącym z perspektywy Imperialnego Tetragonu Wcielenia zaproponowanego przez Puppla (2009) oraz (2011). Poniższa analiza uzupełnia przeprowadzone badania (Bielak w druku a oraz Bielak w druku b) dotyczące rozwijania umiejętności komunikacyjnych w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego odpowiednio w polskim liceum ogólnokształcącym publicznym oraz niepublicznym. Ponieważ komunikacja odbywająca się w zamkniętej przestrzeni publicznej szkoły jest kształtowana do pewnego stopnia przez edukację, stąd pomysł, aby badania nad tożsamością szkoły zostały zainicjowane przez analizę procesów nauczania i uczenia się języka nierodzimego i rodzimego, tj. przedmiotów przede wszystkim odpowiadających za rozwój umiejętności komunikacyjnych (lub zasobów językowych według terminologii Puppla, 2004: 5).

Artykuł przedstawi pokrótce wybrane problemy związane z analizą tożsamości szkoły, założenia Imperialnego Tetragonu Wcielenia oraz badanie dotyczące tożsamości procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w trakcie zajęć z języka polskiego.

2. WYBRANE PROBLEMY WPŁYWAJĄCE NA TOŻSAMOŚĆ SZKOŁY

Tożsamość szkoły jest istotnym, ale bardzo szerokim zagadnieniem (Nowak, 2009: 28, Groenwald, 2009: 286). Z powyższym względów w literaturze przedmiotu analizowane są wielorakie aspekty wyznaczające istnienie tej instytucji społecznej. Ze względu na szerokie spektrum problemu niniejszy referat zasygnalizuje jedynie wybrane elementy wpływające na podwaliny tożsamości polskiej szkoły. Zostaną głównie przedstawione wybrane słabe punkty polskiej edukacji (ponieważ to one są zawsze motorem zmian).

Kluczową kwestią w polskiej edukacji jest niedostosowanie systemu edukacyjnego do wymagań współczesnego świata. Problem ten jest poruszony przez Kwiecińskiego (2009: 15ff), który wskazuje na występowanie w edukacji „(…) przymusu uczenia się niepowiązanych ze sobą informacji z przeszłości i opanowywania podstaw jednej roli zawodowej, która właśnie znika z rynku pracy". Innymi słowy, polska szkoła nie radzi sobie z kształtowaniem u uczniów osobowości, która pozwoli im odnieść sukces (lub tylko przetrwać) w świecie wymagającym dostosowania się do ciągłych zmian oraz charakteryzującym się coraz wyższymi wymaganiami. Według Kwiecińskiego (2009: 17) „[z]abrnęliśmy w ślepy zaułek pozornego, płytkiego kształcenia do nieistniejącej przeszłości". Na podobną wadliwą korelację pomiędzy edukacją a potrzebami społecznymi wskazuje również Niemiec (2009: 54). Podkreśla on występowanie u niektórych grup uczniów umotywowanych edukacyjnie oczekiwań, które nie znajdują odzwierciedlenia w podstawie programowej. Wadliwa relacja pomiędzy edukacją, a zapotrzebowaniem teraźniejszego świata jest również widoczna w przypadku zjawiska umasowienia edukacji. Edukacja masowa, co akcentuje Batiuk (2009: 197), doprowadziła do dostosowania egzaminów maturalnych do poziomu ucznia przeciętnego (umożliwia mu to zdanie Matury). Konsekwencją powyższego procesu jest spadek rangi egzaminu dojrzałości, który na rynku pracy nie reprezentuje liczących się kompetencji.

Do wyżej wspomnianych niedociągnięć w edukacji można dodać problemy związane z kreowaniem przez szkołę intelektualnie twórczych i krytycznych osobowości. Batiuk (2009: 195) podkreśla, że polska szkoła z powyższym procesem sobie nie radzi. Co gorsza, Kwieciński (2009: 15) stwierdza, że „[m]łodzieży zabrano możliwość pogłębionego, krytycznego studiowania (…)". W świetle powyższego należy podkreślić, że twórcze, krytyczne myślenie oraz umiejętność wyciągania wniosków wydaje się być kluczową kompetencją w czasach ciągłej fluktuacji rynku pracy. Co istotne, rozwinięcie u uczniów krytycznego myślenia, samodzielnego wyciągania wniosków oraz dochodzenia do prawdy Kwieciński (2009: 18) traktuje jako remedium na bolączki polskiej szkoły.

Z powodu wyżej przedstawionych problemów polska młodzież jest zmuszona zdobywać wykształcenie ucząc się, jak to określa Kwieciński (2009: 16), „(…) obok i wbrew szkole". W konsekwencji nauczyciele często nie stanowią pierwszego źródła wiedzy, a uczniowie znajdują autorytety poza szkołą, co jest zjawiskiem zdecydowanie negatywnym (Niemiec, 2009: 55). W powyższej sytuacji media mogą być postrzegane jako konkurencja dla szkoły. Przykładowo Batiuk (2009: 197) podkreśla, że media stanowią wyzwanie dla obecnej szkoły ze względu na alternatywną i atrakcyjną dla uczniów formę zdobywania wiedzy. Niestety, poprzez propagowanie bardzo szerokiego spektrum treści zawierającego również przekazy o niezbyt wysokim poziomie wartości, mass media wpływają na osłabienie kanonu edukacyjnego (Gajda, 2009: 79).

Innym problemem negatywnie wpływającym na tożsamość polskiej szkoły, opisanym przez Wawrzak-Chodaczek (2009: 136–137), jest deprecjonowanie wolności ucznia, co jest wyrażone głównie ograniczeniem możliwości wypowiedzenia się w przypadku posiadania przez ucznia opinii różniącej się od tej przedstawianej przez nauczyciela. Co więcej, w procesie komunikacji uczniowi często odbiera się głos autokratycznie. Wawrzak-Chodaczek (2009: 136) podkreśla również opieranie zależności uczeń – nauczyciel na władzy i przymusie, a nie na partnerstwie.

Stawiane przez szkołę cele są często postulatami istniejącymi jedynie na poziomie deklaracji. Problem ten podjęty jest przez Groenwald (2009: 291), która podkreśla, że zapewnienia nauczycieli o misyjności swojego zawodu oraz założenia przedstawione w misji szkoły oraz w podstawie programowej często „(…) pozostają w sferze haseł bez pokrycia". Placówki przedstawiane są jako bezpieczne i przyjazne instytucje oparte na współistnieniu i współpracy nauczycieli, uczniów i rodziców oraz stawiające sobie za cel wspieranie między innymi indywidualności oraz wszechstronnego rozwoju ucznia. Natomiast nauczyciele twierdzą, że traktują wykonywany zawód jako powołanie. Groenwald (2009: 291) jednak powołuje się na badania Kwiatkowskiej (2005: 59) pokazujące pewną sprzeczność w postrzeganiu edukacji przez nauczycieli. Indywidualni nauczyciele oceniają siebie samych jako osoby skoncentrowane na problemach dzieci, odpowiedzialne, obowiązkowe i sprawiedliwe. Jednakże opisując swoją grupę zawodową, nauczyciele wskazują głównie wady takie jak zazdrość, bojaźliwość, nadmierną dyspozycyjność oraz zarozumiałość. Co istotne, w ocenie własnej profesji nauczyciele zauważają również brak umiejętności dochodzenia swoich racji, niesolidarne zachowania oraz ograniczone zainteresowania. Na podstawie powyższego Groenwald (2009: 291) konkluduje, że nauczyciele, „(…) sami będąc konformistami, nie rozumieją podmiotowości uczniów; wobec tego oczekują ich podporządkowania i w tym też duchu usiłują ich wychować".

Analizując tożsamość instytucji oświatowej Groenwald (2009: 294) wskazuje na wytworzenie przez samą szkołę swojego własnego wizerunku na użytek prezentacji zewnętrznej. Podkreślone są w niej cechy wskazujące na wyjątkowość szkoły oraz posiadanie wysoko wykwalifikowanego grona nauczycielskiego efektywnie kształcącego i wychowującego w zakresie ogólnie przyjętych wartości. W wyżej wspomnianym wizerunku uwypuklone są takie aspekty jak kultywowana przez szkołę tradycja, historia placówki oraz osiągnięcia szkoły i jej wychowanków. Zawarta jest również wizja rozwoju szkoły mającego na celu dobro uczniów. Treści zawarte w wyżej opisanym wizerunku ocenione są przez Groenwald (2009: 294) w sposób przedstawiony poniżej.

> [W] praktyce edukacyjnej owe szumne zapowiedzi i zapewnienia są przekuwane na kształcenie podporządkowane rozporządzeniom ministerialnym, zaleceniom zwierzchników oraz wymaganiom egzaminacyjnym. Dzięki standardom wymagań osiągnięcia uczniów na poszczególnych etapach kształcenia stają się przewidywalne, w założeniu – nie mniejsze niż stanowi norma, w praktyce poza tę normę nie wykraczają. Poprzez zewnętrzne egzaminy jest sprawdzana także skuteczność pracy nauczycieli, zaś ich posłuszeństwo w realizowaniu oświatowych zadań – egzekwowane przez nadzór pedagogiczny (Groenwald, 2009: 295).

Groenwald (2009: 295) podkreśla, że na potrzeby wyżej wspomnianych kontroli zewnętrznych szkoła tworzy tzw. tożsamość fasadową, czyli wizerunek na pokaz wymagany przez zwierzchników oraz całe społeczeństwo. Tożsamość fasadowa jest także korzystna dla samej szkoły, ponieważ wypełnia rolę „swoistego buforu bezpieczeństwa wewnętrznego, który zabezpiecza szkołę przed negatywnym oddziaływaniem środowiska" (Groenwald, 2009: 295). Jednocześnie wyżej wspomniany wizerunek na pokaz pełni rolę blokującą – członkowie społeczności szkolnej działają jedynie w obrębie zamkniętych własnych granic, co czyni rozprzestrzenianie inicjatyw zaproponowanych przez uczniów i nauczycieli poza obręb szkoły niemożliwym.

Społeczność szkolna działająca w powyżej przedstawionych granicach szkoły o tożsamości fasadowej może być podzielona na dwie grupy. Jedną z nich Groenwald (2009: 295) opisuje jako konformistów podporządkowanych wymogom i normom instytucjonalnym. Należący do tego grona nauczyciele propagują wśród uczniów wartości przez nich samych reprezentowane, tj. uległość, przystosowanie i posłuszeństwo, natomiast uczniowie należący do tej grupy przekaz ten akceptują. Dalszy opis tej kategorii (zarówno nauczycielskiej, jak i uczniowskiej) jest przedstawiony w cytacie poniżej.

> [W] kształceniu jedni i drudzy zachowują rozliczne pozory: pozór uczciwości – choć oszustwo akceptują, a nawet sami się go dopuszczają; pozór starania o do-

> bro ucznia – choć w praktyce idzie o efektywność kształcenia, gdzie liczy się wynik, nie człowiek, który go osiągnął; pozór uczenia się dla zaspokojenia „głodu wiedzy" – podczas gdy uczniowie uczą się dla oceny; pozór zaangażowania w działania na rzecz szkoły lub środowiska – choć liczą się osobiste korzyści, jakie działania te przynoszą. Wierzą w doskonałość wytworzonej kreacji szkoły, nie pragną zmian, więc też i nie rozwijają się (Groenwald, 2009: 295).

Druga kategoria uczniów i nauczycieli, według klasyfikacji Groenwald (2009: 295), jest nieliczna. Przynależność do niej nie jest łatwa i oznacza pokonywanie trudności. Jej członkowie nie znajdują się pod bezkrytycznym wpływem instytucji. Uczniowie uczą się, ponieważ wynika to z ich potrzeb, a nauczyciele koncentrują się na stworzeniu jak najlepszych warunków dla indywidualnego rozwoju ucznia. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele przekraczają istniejące ograniczenia, jednak czują się w pełni odpowiedzialni za to, co robią. Groenwald (2009: 295) postrzega tę grupę jako osoby potrafiące przebić się przez warstwę tożsamości fasadowej oraz będące w stanie wykreować wartościową tożsamość realną.

Obraz polskiej instytucji edukacyjnej przedstawiony powyżej można uzupełnić jeszcze jedną analizą, według której polska szkoła jest charakteryzowana z perspektywy instytucji totalnej (takiej jak np. więzienie lub szpital psychiatryczny) zdefiniowanej przez Goffmana (1958). Według Duszy (2009: 209–309) atrybuty charakterystyczne dla instytucji totalnej są w polskiej szkole obecne. W analizowanych przez nią instytucjach pedagogicznych (według cech instytucji totalnej przedstawionych przez Giddensa 2003) pojawią się, jako przejaw 'procedur śledczych', zjawiska monitoringu, zamykania uczniów na klucz, pilnowania wyjścia przez woźną oraz drzwi do pokoju nauczycielskiego z klamką od wewnątrz. Jako przykład 'przymusowych i ciągłych kontaktów z innymi' Dusza (2009: 302ff) podaje zatłoczenie szkół i korki w czasie przechodzenia między klasami, które rodzą stres i przemoc. Ogromne przeciążenie nauką to również przejaw takiej cechy instytucji totalnej jak 'brak czasu dla siebie'. 'Przystosowanie się i praca pozorna jako wynik długotrwałego przebywania w przestrzeni o charakterze totalnym' to niska aktywność oraz znudzenie na lekcji wśród badanych uczniów. Inne zjawiska świadczące o cechach instytucji totalnej to paraliżujący strach w czasie lekcji oraz wiedza postrzegana jako utrapienie, a nie pasjonujące odkrycie.

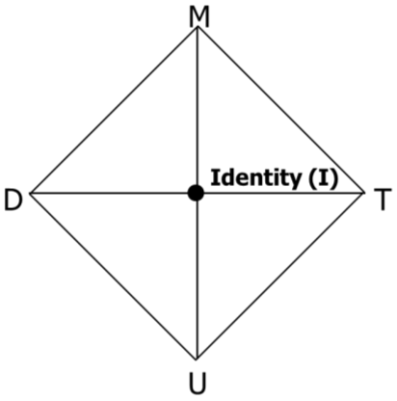
Według koncepcji socjologicznych Bourdieu i Passeron'a (1990), oświata stanowi ucieleśnienie systemu przemocy symbolicznej. Edukacja to przedstawienie uczniom symboli kulturowych wraz z ich gotową interpretacją reprezentującą punkt widzenia grupy dominującej. Według Falkiewicz-Szult (2006) przejawem przemocy symbolicznej w systemie edukacyjnym są dzia-

łania ewaluacyjne, zagospodarowanie przestrzeni placówki, organizacja pracy, zachowania językowe oraz kinetyczne.

Ze względu na to, że tożsamość ma charakter bardzo dynamiczny (Denek, 2009: 68; Murawska, 2009: 487; Schwartz, 2001; Szymański, 2009: 51; Wnuk-Lipiński, 2005: 211), a obecne życie w czasach ciągłej zmiany i regularnie pojawiających się nowych wyzwań tę dynamiczność nasila, istnieje konieczność ciągłego rozpoznawania i opisywania tożsamości szkoły (Szymański, 2009: 51). Zgodnie z tą sugestią niniejszy referat podejmie próbę zdefiniowania tożsamości placówki edukacyjnej (jako instytucji) w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w trakcie zajęć z języka rodzimego w oparciu o model Imperialnego Tetragonu Wcielenia zaproponowany przez Puppla (2009) oraz (2011).

3. IMPERIALNY TETRAGON WCIELENIA (ITW)

Model ITW (Rys. 1) opiera się na założeniu, że wszystkie formy wcielenia (jako jednostki biologiczne, społeczne oraz kulturowe) posiadają tożsamość będącą rezultatem prowadzenia polityki stwarzającej szanse na przetrwanie. Polityka ta jest postrzegana z perspektywy instytucjonalnej. Oznacza to, że każdy wytwór formy wcielenia, jako element kultury, staje się instytucją będącą najdoskonalszą formą organizacji. Instytucja jest determinowana przez współdziałanie czterech parametrów Imperialnego Tetragonu Wcielenia, tzn. przez Bojowość (B), Wymianę (W), Użyteczność (U) oraz Pokaz (P). Bojowość jest parametrem desygnującym agresję. Pokaz, definiowany jako atrakcyjność, w odniesieniu do języka oznacza użycie wysokich zasobów językowych. Użyteczność odnosi się do pojęcia przydatności pozwalającego określić stopień zadowolenia z usług/produktów. Wymiana w edukacji wskazuje na dynamikę ról uczestników procesu nauczania i uczenia się, co oznacza, że cecha ta desygnuje przekazywanie wiedzy w relacji nauczyciel – uczeń z podkreśleniem dwukierunkowości powyższego procesu. Powyższe parametry wchodząc w interakcje dają w efekcie tożsamość instytucji (o zmiennym charakterze) umiejscowioną wewnątrz ITW. W sprzyjających warunkach parametry tetragonu mogą ulec zimperializowaniu lub maksymalizacji, czyli osiągnąć status dominujący. Innymi słowy pojawienie się nowych czynników determinujących istnienie danej instytucji może doprowadzić do zmiany statusu parametrów. Oznacza to, że tożsamość instytucji zawsze jest określana przez stały zbiór cech, jednakże ich zmaksymalizowanie jest zmienne – zależy od warunków, w jakich funkcjonuje instytucja.



Rys. 1. Imperialny Tetragon Wcielenia wraz z parametrami (Puppel, 2011: 11, tłum. M.B.)

Model ITW zostanie wykorzystany do określenia tożsamości procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka rodzimego w polskim liceum ogólnokształcącym.

4. BADANIE TOŻSAMOŚCI ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH W RAMACH ZAJĘĆ Z JĘZYKA POLSKIEGO W POLSKIM LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Analiza tożsamości rozwijania umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym stanowi element wstępnych badań dotyczących tożsamości szkoły w odniesieniu do odbywających się w niej zjawisk komunikacyjnych. Polskie liceum ogólnokształcące, zgodnie z założeniami Imperialnego Tetragonu Wcielenia, jest instytucją, której tożsamość jest efektem współdziałania czterech atrybutów: Bojowości, Wymiany, Użyteczności oraz Pokazu. Tożsamość procesu nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych/zasobów językowych, jako element tożsamości szkoły, postrzegana jest analogicznie jako wynik współdziałania tych samych parametrów. Ze względu na to, że niniejsza analiza jest kontynuacją pilotażowego studium dotyczącego rozwoju zasobów językowych w polskim liceum ogólnokształcącym, poniższe badanie opiera się na pytaniach badawczych sformułowanych podobnie jak w przypadku analiz procesu nauczania języka angielskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w polskim liceum ogólnokształcącym publicznym i niepublicznym (opisanych odpowiednio w Bielak (w druku a) i Bielak (w druku b). Pytania ba-

dawcze, przedstawione poniżej, różnią się jedynie odniesieniem do danego języka (w poniższym badaniu jest to język polski, a w badaniach wcześniejszych był to język angielski).

1. Jaki parametr ITW dominuje proces nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w zamkniętej przestrzeni publicznej polskiego liceum ogólnokształcącego?

2. Czy tożsamość procesu nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych jest optymalna w odniesieniu do potrzeb polskich uczniów?

3. Jaka jest tożsamość polskiego liceum ogólnokształcącego w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka polskiego pod względem współdziałania parametrów ITE?

Niniejsza analiza tożsamości oparta jest na badaniu jakościowym wykorzystującym metodę wywiadu. Indywidualne rozmowy przeprowadzono z czterema nauczycielami i czterema uczniami polskich publicznych liceów ogólnokształcących oraz z czterema uczniami i czterema nauczycielami polskich liceów ogólnokształcących niepublicznych z uprawnieniami szkoły publicznej. Wyżej wspomniane typy szkół stanowią odmienne środowiska edukacyjne, reprezentują więc dwie odmienne grupy badawcze.

Polskie szkoły niepubliczne (Bielak, w druku b) prowadzą rekrutację uczniów nie stosując zasady powszechnego dostępu. Stosują elitaryzm w doborze studentów: edukacja w szkołach niepublicznych jest płatna, więc dostęp do niej jest ograniczony barierą finansową. Z powyższego powodu uczniowie tych placówek to głównie dzieci polskiej klasy średniej oraz wyższej. Szkoły niepubliczne stosują politykę opartą na ruchliwości sponsorowanej (patrz Turner, 1960: 855), która w ostatnich latach przesunęła się na uprzywilejowaną pozycję w polskim systemie edukacyjnym.

Polskie szkoły publiczne (Bielak, w druku b) działają według zasady publicznego dostępu. Kształcą bezpłatnie, co przekłada się na fakt, że oferta tych szkół skierowana jest do wszystkich warstw społecznych. Szkoły publiczne funkcjonują według założeń ruchliwości konkurencyjnej zakładających, że selekcja oparta na merytokracji w procesie edukacji przeprowadzana jest relatywnie późno. Jednym z celów polskich szkół publicznych jest wyrównywanie nierówności edukacyjnych, jednakże z wielorakich powodów (których omawianie nie leży w zakresie tej pracy), z systemu edukacyjnego polskiej szkoły publicznej mechanizm reprodukcji kulturowej (opisany przez Bourdieu i Passerona, 1970) nie jest w pełni wyeliminowany. Innymi słowy, nie zawsze udaje się w pełni wpłynąć na odrzucenie przez uczniów kapitału kulturowego (patrz Bourdieu, 1986) charakterystycznego dla niższych warstw społecznych.

Badanie rozwijania umiejętności komunikacyjnych na lekcjach języka polskiego w liceum ogólnokształcącym publicznym i niepublicznym zostało przeprowadzone w oparciu o scenariusz wywiadu, który zawierał 11 pytań. Analogiczny scenariusz, ale z pytaniami dotyczącymi języka angielskiego, został użyty w analizie procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w nauczaniu języka angielskiego w polskim liceum ogólnokształcącym publicznym i niepublicznym opisanym odpowiednio w Bielak (w druku a) oraz Bielak (w druku b). Pytania zadane respondentom podczas wywiadu są przedstawione poniżej.

1. Jak często przerabiacie/przerabia Pani (Pan), w czasie zajęć z języka polskiego, ćwiczenia z podręcznika?

2. Jak często przerabiacie/przerabia Pani (Pan), w czasie zajęć z języka polskiego, dodatkowe projekty niezawarte w podręczniku?

3. Czy ćwiczenia przerabiane w trakcie zajęć z języka polskiego rozwijają umiejętności komunikacyjne w sposób optymalny?

4. Czy ćwiczenia rozwijające umiejętności komunikacyjne przerabiane w trakcie zajęć z języka polskiego:

- odnoszą się do sytuacji, w której jest używana codzienna komunikacja;
- odnoszą się do sytuacji, w której jest używany literacki język mówiony;
- odnoszą się do sytuacji, w której jest używany literacki język pisany;
- pozwalają wyrazić, co ktoś naprawdę myśli;
- pozwalają rozwinąć kreatywność?

5. Czy rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w zakresie języka polskiego jest popularne wśród nastolatków?

6. Czy realizujesz/realizuje Pani (Pan) swoje ambicje w odniesieniu do uczenia się/ nauczania języka polskiego?

7. Czy uważasz/Pani (Pan) uważa, że to, co jest nauczane na zajęciach z języka polskiego jest użyteczne?

8. Czy jest coś, co ogranicza rozwój umiejętności komunikacyjnych w trakcie zajęć z języka polskiego?

9. Czy rozwijanie bardzo zaawansowanych umiejętności komunikacyjnych jest popularne wśród nastolatków?

10. Czy jesteś pytany przez Twojego polonistę/Czy pyta Pani (Pan) uczniów o ocenę użyteczności umiejętności komunikacyjnych nauczanych na zajęciach z języka polskiego?

11. Czy jesteś pytany przez Twojego polonistę/Czy pyta Pani (Pan) uczniów, czy odczuwają potrzebę przećwiczenia w czasie zajęć z języka polskiego innych aspektów komunikacyjnych niż te ćwiczone w klasie?

Informacje uzyskane w przeprowadzonych wywiadach zostały poddane analizie w odniesieniu do parametrów ITW, co pozwoliło na zdefiniowanie tożsamości procesu rozwijania umiejętności komunikacyjnych w analizowa-

nych szkołach. Opis rezultatów badania składa się z wniosków wyciągniętych na podstawie odpowiedzi odpowiednio uczniów i nauczycieli z liceum ogólnokształcącego zarówno publicznego jak i niepublicznego oraz z końcowego podsumowania.

5. WYNIKI BADANIA: WYPOWIEDZI UCZNIÓW

Niniejszy rozdział, na podstawie odpowiedzi udzielonych przez uczniów liceów ogólnokształcących publicznych jak i niepublicznych, nakreśla status atrybutów Imperialnego Tetragonu Wcielenia w odniesieniu do analizowanych problemów. Atrybut Pokazu, Użyteczności, Bojowości oraz Wymiany zostanie określony jako dominujący, fluktuacyjny lub niedominujący. Wypowiedzi uczniów polskich liceów publicznych i niepublicznych (z uprawnieniami szkoły publicznej) nie wskazują na istniejące rozbieżności w tożsamości pomiędzy powyższymi typami szkół. Ze względu na brak różnic poddane analizie licea ogólnokształcące publiczne i niepubliczne są sklasyfikowane jako jeden typ placówki edukacyjnej, czyli polskie liceum ogólnokształcące.

1) Przedstawienie statusu parametru *Pokazu*.
   - Aby rozwinąć umiejętność mówienia przydałoby się więcej ćwiczeń na samą formę wypowiedzi, a robimy dużo zadań poświęconych omawianiu lektur, filmów.
   - Zbyt dużo jest zadań mało kreatywnych. Pani mówi, zapisujemy notatkę, a potem robimy (narzucające pewne rzeczy z góry) ćwiczenia.
   - Nie ćwiczymy przemówień. Pani twierdzi, że to już umiemy z gimnazjum. A ja miałbym problem z przygotowaniem mowy według zasad i wyznaczników. Powinno to być przerabiane.
   - Przemówienia ćwiczyliśmy parę razy w pierwszym semestrze pierwszej klasy. Uważam, że to nie jest wystarczające. Ale dobrze, że w ogóle to robiliśmy, bo inne klasy tego nie miały.
   - Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych jest ćwiczone przede wszystkim w trakcie omawiania tekstów, filmów, obrazów.
   - Mamy dwa razy w semestrze recytacje – wtedy Pani zwraca uwagę na dykcję, postawę, umiejętność modulacji głosu oraz gestykulacji.
   - Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych na lekcjach języka polskiego jest optymalne w ramach opisu dzieła literackiego. Język polski u nas to przede wszystkim operowanie wiedzą. Praca do napisania to praca odtwórcza skupiona na wiedzy. Posiadamy wiedzę, która pozwoli nam dobrze zdać maturę. Jednak program powinien

też skupić się na umiejętnościach typu przemawianie, bo to będę potrzebować w pracy.

- Rozwój umiejętności komunikacyjnych jest hamowany przez brak ćwiczeń praktycznych nastawionych na formułowanie wypowiedzi samej w sobie. Nie ma zadań pokazujących jak krok po kroku przygotować profesjonalną mowę.
- Omawianie poezji powinno dawać pole do rozwoju umiejętności komunikacyjnych i kreatywności. Powinniśmy rozwinąć skrzydła, a dostaliśmy schemat, według którego mieliśmy myśleć. Dokonaliśmy analizy pod narzucony wzór. To była jakaś pomyłka.
- Pani na lekcji głównie robi wykład, a my notujemy. Uczestniczymy w lekcji biernie, nie angażujemy się. Nie ma dyskusji.
- Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych na zajęciach z języka polskiego było optymalne. Przygotowywaliśmy wypowiedzi, przemówienia, dyskutowaliśmy, pisaliśmy wiersze, omawialiśmy literaturę. Pani się bardzo starała.

Przedstawione wypowiedzi (zarówno pozytywne, jak i negatywne) wskazują na fluktuacyjny status parametru *Pokazu*. Uczniowie wskazują na potrzebę ćwiczeń koncentrujących się na formie publicznej wypowiedzi. Wyrobienie u uczniów satysfakcjonujących umiejętności komunikacyjnych zależy również od danego nauczyciela i jego profesjonalnych umiejętności.

2) Parametr *Wymiany* posiada status fluktuacyjny ze względu na fakt, że wypowiedzi uczniów wskazują na różne (zarówno pozytywne jak i negatywne) podejście nauczycieli do dwukierunkowości procesu nauczania.

a) Wypowiedzi uczniów wskazujące na jednokierunkowość nauczania.

- Pani nie pyta się o nasze zdanie. Opinia uczniów nie ma żadnego znaczenia. Pani jest apodyktyczna i nie zniosłaby sprzeciwu. Jeżeli powiedziałoby się jej coś, to zawsze przedstawiłaby argument pokazujący jej rację.
- Nigdy nie jesteśmy pytani o nasze opinie przez Panią. Pani po prostu przerabia podręcznik.
- Nasze opinie nie są brane pod uwagę. W ankiecie ewaluacyjnej napisaliśmy, że nie chcemy słuchać jedynie wykładów na języku polskim. Na lekcji mówi tylko Pani, a my musimy zrobić notatki i potem się tego nauczyć. To jest okropnie nudne, bo Pani ma bardzo monotonny głos i po minucie się nie wytrzymuje i wyłącza. Chcemy się wypowiadać, dużo dyskutować i przygotować w ten sposób do matury ustnej. Nic z tego jednak nie wyniknęło. Pani się bardzo na nas obraziła i nie zrobiła nic. Nadal na języku polskim przysypiamy. Co odważniejsi grają w karty.

b) Wypowiedzi uczniów wskazujące na dwukierunkowość nauczania.
- Pan pytał się o nasze opinie. Na przykład jak się czujemy przemawiając lub czy to nas interesuje. Mówiliśmy mu, co myślimy. Podawaliśmy też propozycje naszych przemówień.
- Pani od czasu do czasu pytała się, czy potrzebowalibyśmy czegoś innego, czy to, co robimy nam odpowiada.

3) Wypowiedzi uczniów charakteryzujące parametr *Użyteczności.*

a) Większość mojej klasy uważa, że będąc na profilu matematyczno-fizycznym język polski nie jest potrzebny. Nie ma motywacji, aby się go uczyć. Należy się skoncentrować na matematyce, fizyce i znajomości oprogramowania, aby dostać się na dobre studia.

b) Dużo młodych ludzi nie przejmuje się ładną wypowiedzią. Uważają, że to jest niepotrzebne. No, ale trzeba zdać polski na maturze.

c) To, czego się uczymy na języku polskim, jest użyteczne w sensie takim, że zajęcia przygotowują nas do matury z tego przedmiotu. Czuję, że zdam, więc moje ambicje co do nauki języka polskiego są spełnione. Nie jestem na profilu humanistycznym, więc nie są mi potrzebne bardzo zaawansowane umiejętności w tym zakresie. Nie będę zajmować się humanistyką w przyszłości. W życiu będzie mi ona niepotrzebna.

d) Zajęcia z przygotowania i przedstawienia przemówień, które mieliśmy na zajęciach były użyteczne. Mogłoby być ich więcej. To jest bardziej przydatne niż omawianie poezji, lektur i gramatyki.

e) Ćwiczenia doskonalące samą formę wypowiedzi i przemówienia byłyby bardzo użyteczne, ale tego nie ćwiczymy. Pani twierdzi, że to zostało już przerobione w gimnazjum i to umiemy.

f) Trzy czwarte wiedzy wynoszonej ze szkoły nie jest używane w życiu. Pewne wiadomości są niezbędne, ale wkuwanie suchych faktów jest bez sensu. Kiedyś słyszałem cytat (nie pamiętam czyj), że posiadanie i niewykorzystywanie wiedzy jest próżnością. Moim zdaniem szkoła nas w taką próżność wyposaża.

g) Uwielbiam dyskusje na polskim, wyrażanie swojego zdania, udowadnianie swoich racji. To jest bardzo przydatne – rozwija. Jednak przerabianie suchych informacji o antyku z książki zabija w człowieku duszę. Teoretyczne fakty z antyku nie są potrzebne, ale np. mity są bardzo wartościowe – cały czas są aktualne.

h) Omawianie utworów literackich jest użyteczne w pewnym sensie, ponieważ znajomość literatury jest ważna dla inteligentnej osoby wykształconej. Nie będzie miała większego znaczenia w przyszłym moim zawodzie, ale będzie się liczyć w inteligentnej dyskusji.

i) Tajniki języka polskiego stanowią źródło mądrości. Dobra znajomość języka polskiego i literatury jest bardzo potrzebna, jeżeli obracamy

się wśród ludzi wykształconych i znajdujemy się w sytuacjach formalnych.

Na podstawie powyższych wypowiedzi przyjmuje się, że parametr *Użyteczności* jest atrybutem o statusie fluktuacyjnym. Przedstawione opinie świadczą zarówno o pozytywnych, jak i negatywnych opiniach uczniów co do użyteczności analizowanych aspektów.

3) Parametr *Bojowości* charakteryzuje się statusem dominującym. Wypowiedzi uczniów wskazują na aspekty opisane poniżej.

- Nasza Pani od polskiego jest apodyktyczna.
- Prawdę i to, co się naprawdę myśli, można powiedzieć tylko w bliskim kręgu rodzinnym, a już na pewno nie w szkole.
- Jak się jest gniewnym i przede wszystkim mądrym, to się obrywa po głowie.
- Uczeń mało inteligentny nie wyciągnie wniosków kontrowersyjnych, bo ich nie zauważy – grzecznie siedzi i wkuwa na pamięć, co mu każą. I ma spokój. Przetrwa.
- Z moją Panią od polskiego można porozmawiać na tematy kontrowersyjne. Akceptuje odmienne punkty widzenia, bo jest młoda i rozumie, że mamy różne poglądy. Zauważyłem, że młodsi nauczyciele są bardziej otwarci na różnice zdań. A starsi sobie „nie pozwolą". Nasza Pani to jednak zawsze nauczyciel. A nauczyciele posiadają władzę. To oni prowadzą zajęcia, kontrolują je i stawiają stopnie.

Podsumowując, w wyniku analizy informacji uzyskanych od uczniów parametr *Bojowości* jest sklasyfikowany jako dominujący, natomiast *Użyteczność*, *Wymiana* oraz *Pokaz* posiadają status fluktuacyjny. W poniższej części pracy wypowiedzi uczniów zostaną uzupełnione o wyniki badania w odniesieniu do opinii nauczycieli, co pozwoli na pełniejsze określenie tożsamości rozwijania umiejętności komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym.

6. WYNIKI BADANIA: OPINIE NAUCZYCIELI

Rozdział prezentuje status parametrów ITW w odniesieniu do wypowiedzi nauczycieli liceów ogólnokształcących publicznych i niepublicznych. Tak jak w przypadku analizy odpowiedzi uczniów, cecha *Pokazu*, *Użyteczności*, *Bojowości* oraz *Wymiany* zostanie scharakteryzowana jako dominująca, fluktuacyjna lub niedominująca. Informacje uzyskane od nauczycieli języka polskiego polskich liceów publicznych i niepublicznych (z uprawnieniami szkoły publicznej) nie wykazały różnic tożsamościowych pomiędzy wyżej wspomnianymi typami szkół. Z powyższego względu analizowane licea

ogólnokształcące publiczne i niepubliczne są skategoryzowane jako jeden typ szkoły podlegający analizie – jest to polskie liceum ogólnokształcące.

1) Charakterystyka statusu parametru *Pokazu*.

a) Język literacki jest już pojęciem archaicznym, niedopasowanym do rzeczywistości. Idea piękna języka zanikła. W kształceniu na poziomie szkolnych celem jest dopasowanie do poziomu komunikacji poprawnej, bez błędów. Kryteria wyznacza tzw. język ogólnopolski. Na retorykę zwraca się przede wszystkim uwagę w edukacji duchownych lub na specjalistycznych kursach przeznaczonych dla wąskiej grupy uczestników. W klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego program ujmuje przygotowanie przemówienia, ale to nie jest wystarczająca ilość godzin. Nauczycielom pozostaje więc ćwiczenie formy języka jedynie w trakcie wypowiedzi ustnej i pisemnej uczniów dotyczącej danego problemu literackiego. Podsumowując, szkoła średnia stawia na umiejętności związane z omawianiem literatury.

b) System edukacji nie wspiera uczenia mówienia logicznego z rozbudowaną prawidłowo składnią i robiąca wrażenie stylistyką. Systematycznie redukowane są godziny na profilach niehumanistycznych, a program pozostaje ten sam. Chociaż egzamin maturalny z języka polskiego ma taką samą formę dla uczniów wszystkich profili nauczania, to w klasach matematyczno-fizycznych lub biologiczno-chemicznych godzin jest zbyt mało, aby wypracować wysokie umiejętności komunikacyjne. Skrócono też cykl nauki w szkole średniej do trzech lat. Nauczyciele oceniają, że jest to zbyt krótki okres, aby satysfakcjonująco ukształtować ucznia. Zbyt liczne są też klasy. Przy liczbie 30–35 uczniów w klasie w szkole państwowej oraz około 25 w niektórych szkołach prywatnych nie jest możliwe, aby na lekcji rozwijał się pod względem wypowiedzi każdy uczeń. Problem potęguje się w przypadku uczniów, których środowisko domowe nie kładzie nacisku na jakość wypowiedzi i nie zachęca do czytania. Przy obecnej liczbie godzin i liczności klas szkoła ma szanse rozwinąć umiejętności komunikacyjne uczniów do poziomu języka ogólnopolskiego, jeżeli trafi na grunt bardzo dobrze wypracowany w domu. Z powyższych powodów niewielu jest uczniów, którzy są w stanie popisać się wyszukaną formą języka. Jedna z polonistek zauważa, że dopiero studia doktoranckie pozwoliły jej rozwinąć naprawdę zaawansowane formy wypowiedzi.

c) Co istotne, istnieje konieczność rozwijania mówienia logicznego, z poprawną składnią i ładną stylistyką, ponieważ język używany przez uczniów jest językiem skrótowym, zawierającym wulgaryzmy. Uczniowie są schematycznie oschli w wypowiedzi i ubodzy komuni-

kacyjnie, co wynika z faktu, że język uczniowski znajduje się pod silnym wpływem skrótowej komunikacji używanej na internetowych portalach społecznościowych. Młodzież jest przyzwyczajona do prowadzenia rozmów „na czacie" i przesyłania sms-ów, co w rzeczywistości skutkuje tym, że uczniowie nie potrafią dyskutować między sobą na temat malarstwa lub innego rodzaju sztuki. Rozwijanie umiejętności mówienia stanowi więc duże wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów, którzy sami podkreślają, że mają kłopoty z wypowiedzią.

d) Obowiązująca do 2014 roku matura nie wymagała wysokich umiejętności komunikacyjnych oraz kreatywności u uczniów. Matura pisemna była przykładem „pisania pod klucz". Była to analiza tekstu, która wymagała schematów myślowych wykluczających oryginalne przemyślenia. Matura ustna polegała na przedstawieniu prezentacji na dany temat, więc teoretycznie powinna rozwijać umiejętność wypowiedzi. W praktyce były to jednak prezentacje przygotowane przez osoby trzecie lub ściągnięte z Internetu oraz wyuczone przez uczniów na pamięć.

e) Matura obowiązująca od roku 2015 stawia inne wymagania. Część pisemna wprowadza nową formę egzaminu – rozprawkę, która pozwala na odniesienie się do tekstów nie tylko szkolnych, kładzie nacisk na kreatywność i własne zdanie ucznia. Część ustna egzaminu ma na celu ocenienie stworzonej przez ucznia wypowiedzi na wylosowany na egzaminie temat (przesłany przez CKE), na którego przygotowanie uczeń będzie miał 15 minut. Wypowiedź, inspirowana tekstem kultury, ma mieć formę monologową oraz dialogową. W założeniu ten typ egzaminu kładzie większy nacisk na umiejętności komunikacyjne, kreatywność ucznia i kojarzenie faktów niż wcześniejszy typ matury. Jednakże efekty obecnych założeń będą mogły być ocenione dopiero w przyszłości.

f) Co istotne, nauczyciele wskazują na pewne problemy mogące wpłynąć na rezultaty matury 2015 z języka polskiego. Wśród nauczycieli niepokój budzi brak szczegółowego opisu kryteriów oceniania nowego egzaminu maturalnego. Dostępne do tej pory informacje są zbyt ogólne, nie do końca sprecyzowane, pojawia się wiele pytań, na które nikt nie zna odpowiedzi. Nauczyciele wskazują, że obecnie podane zasady wydają się być zbyt szerokie i mogą pojawić się rozbieżności w ocenianiu pomiędzy indywidualnymi nauczycielami. Szczegółowe kryteria oceniania matur powinny być znane, gdy uczniowie zdający maturę w maju 2015 rozpoczynali pierwszą klasę. W okresie tym nie było też podręczników dostosowanych do wymagań nowej matury

(wybranego w pierwszej klasie typu podręcznika nie można zmienić – musi być kontynuowany do zakończenia przez daną klasę cyklu kształcenia). Nauczyciele, którzy musieli polegać na własnej inwencji, podkreślają, że brak podręcznika dla nauczyciela nie stanowi problemu, ponieważ dla prawdziwego polonisty obdarzonego duszą polonistyczną podręcznik nigdy nie jest wyrocznią. Jednak uczniowie i ich rodzice czują się pewniej, gdy podręcznik jest używany.

g) Jeżeli chodzi o rozwijanie wypowiedzi, to dotychczas używane podręczniki nie stawiały na rozwijanie tej umiejętności. Stanowiły źródło tekstów.

h) Nauczyciel musi kłaść nacisk na przerobienie epok literackich, ponieważ jest on rozliczany głównie z wiedzy uczniów ocenianej na egzaminie pisemnym zewnętrznym (mającym wyższą rangę niż matura ustna zdawana w formie egzaminu wewnętrznego). Jeżeli uczeń wykaże się mniejszymi umiejętnościami komunikacyjnymi na egzaminie ustnym, to nauczyciel nie poniesie takich konsekwencji, jak w przypadku braku wiedzy uczniów na egzaminie zewnętrznym. Ocena nauczyciela to przede wszystkim wynik na maturze pisemnej.

Wyżej przedstawione informacje uzyskane od nauczycieli polskich liceów ogólnokształcących poddanych analizie wskazują na pojawiające się zmiany w charakterze tożsamościowym procesu nauczania języka polskiego. Parametr *Pokazu* wydaje się reprezentować etap przejściowy. Wymogi pisemnego i ustnego egzaminu maturalnego powodują, że w nauczaniu języka polskiego zaczyna się zwracać uwagę na aspekty, które mogą spowodować dominację tego parametru. Czy *Pokaz* stanie się w pełni dominującym atrybutem, okaże się za kilka lat.

Parametr *Wymiany* posiada status fluktuacyjny (zostały przedstawione opinie potwierdzające zbieranie opinii uczniowskich przez nauczycieli oraz opinie świadczące o jednokierunkowości nauczania).

a) Opinie świadczące o jednokierunkowości nauczania.
- Nie rozmawiam z uczniami na takie tematy.
- Takie pytania nie miałyby korzystnego wpływu na proces nauczania, ale uczniowie wiedzą, że jeżeli się czymś interesują lub potrzebują pomocy mogą się ze mną skontaktować.

b) Opinie potwierdzające zbieranie opinii uczniowskich przez nauczycieli.
- Mamy absolutny obowiązek, aby rozmawiać z uczniami na takie tematy i zbierać ich opinie.
- Zbieranie opinii uczniowskich to wymóg ewaluacji wewnętrznej stosowanej w naszej szkole.

2) Opinie nauczycieli charakteryzujące parametr *Użyteczności*.

a) Opinie negatywne:

- Treści nauczane na języku polskim nie są w pełni użyteczne. Są uczniom potrzebne do zdania egzaminu maturalnego, nie przekładają się jednak na potrzeby życia codziennego. Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych jako podstawy każdego zawodu nie stanowi najważniejszego elementem nauczania języka polskiego. W szkole średniej nie ćwiczy się też tekstów użytkowych.
- Na poziomie podstawowym, przy małej liczbie godzin, w programie zawarte są utwory niedostosowane do poziomu i zainteresowań nastolatków. Są zbyt trudne, filozoficzne i abstrakcyjne, co nie zachęca uczniów do rozwijania swoich umiejętności w zakresie wypowiedzi. W czasie zajęć młodzież milczy, bo nie rozumie przerabianych zagadnień. Utwory Tischnera, Gombrowicza, Dziady oraz Wesele powinny być ujęte w programie rozszerzonym oferującym osiem godzin języka polskiego tygodniowo.
- Zachęcanie uczniów do rozwijanie umiejętności w ramach komunikacji w języku ojczystym jest konieczne ze względu na rosnącą popularność nauk ścisłych, a malejącą humanistycznych.
- Program można odświeżyć zastępując niektóre „starocie", utworami nowocześniejszymi, wprowadzić coś więcej z literatury europejskiej.

b) Opinie pozytywne:

- To, co jest przerabiane w ramach zajęć z języka polskiego, jest użyteczne. Jest to jedyny czas, aby młody człowiek „dotknął języka polskiego", aby zobaczył, czym jest dobra literatura i rozwinął inteligencję.
- Należy pamiętać, że „starocie" ujęte w programie też przekazują wartości.

Na podstawie powyższego wnioskuje się, że parametr *Użyteczności* posiada status fluktuacyjny (przedstawione zostały informacje zarówno pozytywne, jak i negatywne).

1) Charakterystyka statusu parametru *Bojowości*.

a) Szkoła funkcjonuje według zaleceń władz oświatowych i znajduje się pod stałą kontrolą nadzoru pedagogicznego. Wypełnienie wyżej wspomnianych zaleceń związane jest z przygotowaniem wymaganej przez władze oświatowe ogromnej liczby dokumentów, których forma przerasta treść. Wyżej wspomniana bardzo rozbudowana dokumentacja ma świadczyć o prawidłowym funkcjonowaniu szkoły i stanowić barierę ochronną w przypadku pojawienia się jakichkolwiek zarzutów wobec placówki. Plany, sprawozdania, notatki oraz inne dokumenty stanowią jednak ogromne obciążenie pracowników, a ich sporządzenie nie zawsze przekłada się na korzyść dla ucznia oraz nie gwarantuje też w stu procentach prawidłowego działania placówki.

Szkoły, których funkcjonowanie może być krytykowane, są w stanie przygotować się do ewaluacji zewnętrznej tak, że uzyskają pozytywną opinię, a błędy zostaną przeoczone.

b) Dokumentacja oceniająca pracę szkoły jest udostępniana do publicznej wiadomości w Internecie, co ma powodować w efekcie usprawnienie pracy w placówkach oświatowych. Publikowanie analiz egzaminów maturalnych, rankingów szkół na podstawie różnych kryteriów oraz oceny ewaluacji nie zawsze jednak prowadzi do ulepszeń. Powoduje dużą presję. Należy uczyć pod egzamin, aby otrzymać jak najwyższy wynik, co może prowadzić do zaniedbania niektórych umiejętności uczniów (np. analizowanie literatury w szkole średniej przysłoniło rozwój umiejętności wypowiedzi). Zapominamy też, że osiągnięciem pedagogicznym jest postęp ucznia, co nie zawsze jest równoznaczne z dobrym stopniem.

c) Nauczyciel uczy według odgórnie ustalonej podstawy programowej, przeprowadza egzaminy maturalne według obowiązujących przepisów i realizuje politykę oświatową kraju. Ponieważ przy okrojonej liczbie godzin polonista ledwie ma czas, aby przygotować uczniów do wymogów egzaminów, nie ma możliwości, aby dodatkowo skupić się na treściach i umiejętnościach, które uczniowi naprawdę przydadzą się w życiu. Koncentrowanie się tylko na rzeczach użytecznych dla ucznia nie jest możliwe – kluczowa jest realizacja programu.

d) Obowiązujący do 2014 roku pisemny egzamin maturalny z języka polskiego nie wymagał od ucznia przedstawiania własnej opinii. Wymagał umiejętności analizy testu według klucza, czyli należało znać i napisać to co jest narzucone odgórnie.

e) Zastraszający niż demograficzny powoduje, że szkoła musi postrzegać edukację w perspektywie ekonomicznej, więc podejmuje się działania przedstawiające szkołę w jak najkorzystniejszym świetle, aby przyciągnąć do szkoły jak największą liczbę uczniów oraz ich utrzymać. Wyrazem tego jest też stawianie zawyżonych stopni.

f) Nie wszyscy nauczyciele byli chętni do udzielenia wywiadu. Bali się, że coś „wypłynie" i mogą ponieść konsekwencje.

Na podstawie powyższych informacji przyjmuje się, że parametr *Bojowości* posiada status dominujący.

Podsumowując, wypowiedzi nauczycieli opisujące rozwój umiejętności komunikacyjnych uczniów na lekcjach języka polskiego wskazują na dominujący status parametru *Bojowości* oraz fluktuacyjny charakter atrybutu *Użyteczności* i *Wymiany*. Parametr *Pokazu* poddawany jest modyfikacji i może nabrać cech mogących doprowadzić do jego dominacji.

6. WYNIKI BADANIA: KOŃCOWE WNIOSKI

Końcowe wyniki badania określają tożsamość rozwijania umiejętności komunikacyjnych na zajęciach języka polskiego w polskich liceach ogólnokształcących poddanych analizie. Zostały one ujęte w formę ponumerowanych wniosków przedstawionych poniżej.

1. Badanie procesu nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w analizowanych polskich liceach ogólnokształcących publicznych i niepublicznych (z uprawnieniami szkoły publicznej) nie wykazało różnic pomiędzy powyższymi typami szkół.

2. Atrybutem dominującym proces nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych w zamkniętej przestrzeni publicznej polskiego liceum ogólnokształcącego jest parametr *Bojowości*, który przejawia się za pomocą różnych form.

a) Nauczyciel jest urzędnikiem państwowym podlegającym władzom oświatowym i wypełniającym ich zalecenia. Boi się te zalecenia ocenić ze względu na potencjalne konsekwencje. Przygotowuje dokumentację według odgórnych wymogów oraz prowadzi zajęcia i przygotowuje do egzaminu według podanych zaleceń. Może więc tylko podejmować własne inicjatywy w obrębie narzuconych sztywnych ram, czyli w ograniczonym zakresie. Jako osoba prowadząca zajęcia i oceniająca, nauczyciel posiada pełną kontrolę nad uczniem, więc nawet mimo otwartości i życzliwości reprezentuje on władzę.
b) Szkoła znajduje się pod olbrzymią presją niżu demograficznego, przed którym broni się (za pomocą bojowości) podejmując agresywne starania w celu uzyskania jak najkorzystniejszego wizerunku publikowanego w mediach. Stąd można zaobserwować zjawisko uczenia pod wyniki egzaminacyjne, nadmierne obciążanie uczniów mających szansę na osiągnięcia w liczących się konkursach oraz liczne różnorodne działania (konkursy, prelekcje, przedstawienia teatralne, festiwale itd.) mające dopełnić pozytywny wizerunek szkoły stanowiący tzw. tożsamość fasadową opisaną powyżej (Groenwald, 2009).
c) Przed presją rodziców oświata broni się za pomocą dokumentacji, której sporządzanie przyjęło formę bardzo agresywną (działania pedagogiczne muszą być udokumentowane w zbyt rozległej formie).

3. Tożsamość procesu nauczania i uczenia się języka polskiego w odniesieniu do rozwijania umiejętności komunikacyjnych nie jest optymalna w odniesieniu do potrzeb polskich uczniów. Uczniowie wskazują na potrzebę ćwiczenia większej liczby przemówień oraz podkreślają potrzebę dyskusji. Nauczyciele również podkreślają niedopasowanie doboru lektur do po-

ziomu nastolatków oraz brak pragmatyczności w programie. Obecne zmiany w egzaminie maturalnym wyznaczają pozytywny kierunek. Jednakże podstawa programowa powinna być bardziej dostosowana do potrzeb uczniów.

4. Podsumowując, tożsamość polskiego liceum ogólnokształcącego w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka polskiego pod względem współdziałania parametrów jest zdominowana przez parametr *Bojowości*. Można zidentyfikować również zmiany tożsamościowe parametru Pokazu zmierzające ku dominacji. Powyższy proces należy jednak wzmocnić modyfikując podstawę programową. Powinno również dążyć się do eliminacji fluktuacji w odniesieniu do parametrów *Użyteczności* oraz *Wymiany*. Konkludując, tożsamość poddana analizie wymaga licznych zmian.

5. Status fluktuacyjny parametrów jest uwarunkowany nie tylko zaleceniami programowymi, ale także pracą nauczycieli. Z powyższego powodu należy zachęcać polonistów do poszerzania swoich umiejętności pedagogicznych w ramach warsztatów i szkoleń.

7. PODSUMOWANIE

Referat przedstawił wstępną analizę rozwijania umiejętności komunikacyjnych w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego w polskim liceum ogólnokształcącym. Została ona przeprowadzona w odniesieniu do założeń Imperialnego Tetragonu Wcielenia zaproponowanego przez Puppla (2009) oraz (2011). Wyniki badań pozwoliły zidentyfikować tożsamość wyżej wspomnianego procesu jako wymagającą modyfikacji (dominuje parametr *Bojowości*). Zmian tożsamościowych można dokonać kładąc większy nacisk w programie nauczania na ćwiczenie form wypowiedzi oraz zachęcając nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji.

BIBLIOGRAFIA

BATIUK, M. 2009. „Tożsamość szkoły w perspektywie prakseologicznej, etycznej i estetycznej". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 195–201.

BIELAK, M. (W druku a). "English language teaching and learning from the perspective of the Imperial Tetragon of Embodiment".

BIELAK, M. (W druku b). "In search of school identity: English language teaching and learning in Polish private high schools as opposed to Polish state high schools".

BOURDIEU, P. 1986. "The forms of capital". W zbiorze: Richardson, J. (red.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood. 241–258.

BOURDIEU, P. I J. C. PASSERON. 1990. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania.* Translated by E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. (*La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* 1970).

DENEK, K. 2009. „Ku tożsamości edukacji". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 59–71.

DUSZA, B. 2009. „Czy szkoła jest instytucją totalną?" W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 299–309.

FALKIEWICZ-SZULT, M. 2006. *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

GAJDA, J. 2009. „Kreowanie czy rozmywanie tożsamości współczesnej szkoły". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 73–81.

GIDDENS, A. 2003. *Stanowienie społeczeństwa.* Poznań: Zysk i S-ka.

GOFFMAN, E. 1958. "Characteristics of total institutions". *Symposium on Preventive and Social Psychology (April 15–17, 1957).* Washington, D.C.: Walter Reed Army Institute of Research. 43–84.

GROENWALD, M. 2009. „Szkoła za fasadą tożsamości". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 285–297.

KWIATKOWSKA, H. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

KWIECIŃSKI, Z. 2009. „Szkoła jako uczestnik zmiany społecznej". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 15–18.

MURAWSKA, E. 2009. „Kategoria tożsamości w dyskursie pedeutologicznym (poszukiwanie utraconej tożsamości czy jej konstytuowanie się?)" W zbiorze: Chałas, K. i B. Komorowska (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 2. Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 487–494.

NIEMIEC, J. 2009. „Tożsamość szkoły – dekalog przeobrażeń". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 53–58.

NOWAK, M. 2009. „Pedagogika personalistyczna a tożsamość szkoły". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 27–43.

PUPPEL, S. 2004. "An outline of domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 1. 1–26.

PUPPEL, S. 2009. "Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective". W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska (red.). *New Pathways in Linguistics. Vol. II.* Olsztyn: Instytut Neofilologii UWM. 275–286.

PUPPEL, S. 2011. "An outline of a multiply triune continuum model of language and communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 8. 1–25.

SCHWARTZ, S. 2001. "The evolution of eriksonian and neo-eriksonian identity theory and research: a review and integration". *Identity: An International Journal of Theory and Research* 1.1. 7–58.

SZYMAŃSKI, M. 2009. „Tożsamość szkoły jako edukacyjnej wspólnoty". Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 45–58.

TURNER, R. 1960. "Sponsored and contest mobility and the school system". *American Sociological Review* 25.6. 855–867.

WAWRZAK-CHODACZEK, M. 2009. „Aksjologiczne aspekty tożsamości szkoły i tożsamości w szkole". W zbiorze: Chałas, K. (red.). *Kreowanie tożsamości szkoły. Tom 1. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań.* Lublin: Wydawnictwo KUL. 131–138.

WNUK-LIPIŃSKI, E. 2005. *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo międzynarodowe.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.02

Rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia języka angielskiego w ekosystemie szkolnym na przykładzie polskiej prywatnej szkoły językowej

JUDYTA FILAR-PIECZKOWSKA

1. WSTĘP

Biorąc pod uwagę fakt, że tak wiele w życiu człowieka jest uzależnione od komunikacji, należałoby zastanowić się, w jaki sposób można wpłynąć na poprawę jakości tego procesu w myśl nurtu ekolingwistycznego. Jednym z ekosystemów, w którym komunikacja stanowi podstawowe narzędzie jest środowisko szkolne. Zachowania językowo-komunikacyjne zachodzące w ekosystemie szkolnym rysują przyszły wizerunek społeczeństwa komunikatorów, dlatego nam wszystkim uczestnikom i współtwórcom spotkań językowo-komunikacyjnych powinno zależeć na tym, aby absolwenci szkół kończyli swoją edukację z bagażem wiedzy i umiejętności językowo-komunikacyjnych oraz motywacją do dalszego uczestnictwa w wyzwaniach komunikacyjnych XXI w.

W niniejszym artykule zostanie zaproponowany sposób modelowania dynamiki procesu komunikacji oraz uwarunkowań ekosystemu wspomagających rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia. Zgodnie z myślą ekolingwistyczną, rozważania te obejmą swoim zakresem całą sieć zależności zarówno pomiędzy komunikatorami jak również pomiędzy nimi a środowiskiem.

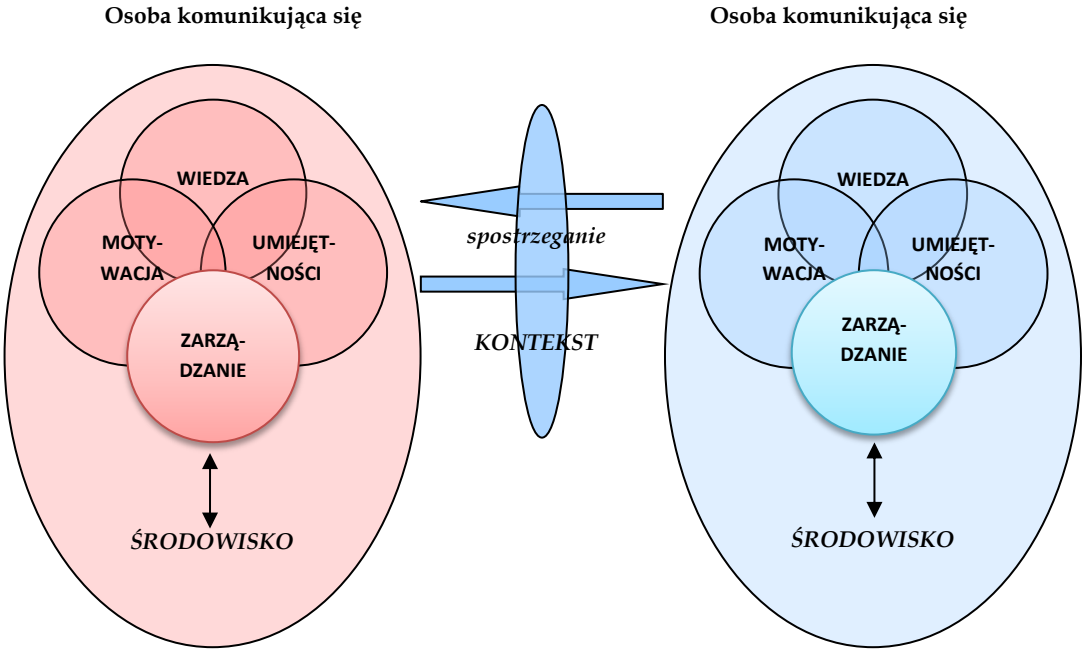
Wychodząc z założenia, że proces komunikacji angażuje człowieka jako złożoną strukturę sfery kognitywnej, emocjonalnej, lingwistycznej, psychologicznej, socjolingwistycznej i biologicznej, w artykule zostaną przedstawione elementy, które według autorki odgrywają kluczową rolę w procesie

komunikacji, a mianowicie: wiedza, umiejętności, zarządzanie i motywacja. Wiedza i umiejętności językowo-komunikacyjne są zasobami, które dzięki zarządzaniu mogą być użyte skutecznie i stosownie, a odpowiednio wsparte motywacją mogą doprowadzić do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego.

2. KOMPETENCJA JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNA

Kompetencja językowo-komunikacyjna rozumiana jest tu jako wykorzystanie werbalnego i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów komunikacyjnych w sposób, który jest stosowny do kontekstu (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007).

Model kompetencji językowo-komunikacyjnej przedstawiony w niniejszym artykule został utworzony w oparciu o model kompetencji komunikacyjnej autorstwa Briana Spitzberga, Kevina Barge'a i Sherry Morreale'a (2007), a następnie został wzbogacony o nowe elementy zaczerpnięte z definicji kompetencji komunikacyjnej Stanisława Puppla (2004) z dodatkowym elementem – zarządzaniem.



Rys. 1. Cztero-elementowy model kompetencji językowo – komunikacyjnej opracowany w oparciu o model Morreale'a, Spitzberga, Barge'a (2007)

Prezentowany model kompetencji językowo-komunikacyjnej przyjmuje założenie, że komunikacja ma charakter transakcyjny, co przejawia się wymiennością ról odbiorcy i nadawcy, a każdy przekaz otrzymuje sprzężenie zwrotne. Model ten, podobnie jak model Gerbnera, wyłania element transformacji obiektywnej rzeczywistości poprzez proces percepcji. Dzięki niej uczestnicy komunikacji selekcjonują i interpretują bodźce i sygnały komunikacyjne według subiektywnych wartości, potrzeb i celów. Każdy uczestnik interakcji jest wyposażony w zasoby wiedzy, umiejętności oraz motywację. Poziom zasobów wpływa na jakość umiejętności, które ujawniają się w różnych spotkaniach komunikacyjnych.

Zasoby wiedzy i umiejętności obejmują wiedzę i umiejętności metakomunikacyjne, mechanizmy kognitywne oraz wiedzę i umiejętności stricte językowo-komunikacyjne sformułowane w oparciu o definicję kompetencji komunikacyjnej w ujęciu ekolingwistycznym Stanisława Puppla (2004), tj. jako suma językowej kompetencji komunikacyjnej ('linguistic communicative competence LCCom' – językowa kompetencja komunikacyjna), niejęzykowej kompetencji komunikacyjnej ('non-linguistic communicative competence nLCCom' – niejęzykowa kompetencja komunikacyjna) oraz takich czynników jak:

- skłonności komunikacyjne danych społeczności komunikacyjnych, do których należy dany komunikator (Con 1) – na przykład funkcjonowanie dialektu standardowego vs. niestandardowego,
- idiosynkratyczne cechy komunikatora (Con 2), takie jak: wiek, wykształcenie, stan zdrowia, charakterystyczne cechy głosu, stan emocjonalny, stan intelektualny, etc.
- bieżący kontekst użycia środków językowych i niejęzykowych (zbieżny z pragmatyczną zasadą dyskursu Grice'a (1975) (Con 3), czyli

$$CCom = LCCom + nLCCom + Con \{Con1, Con2, Con3\}(ibid.).$$

W związku z tym, że w niniejszy model kompetencji językowo-komunikacyjnej osadzony jest w kontekście diady dwóch języków – języka angielskiego jako języka nierodzimego i języka polskiego jako języka rodzimego, powyższy zapis kompetencji językowo-komunikacyjnej można rozszerzyć w sposób następujący:

$$CCom = L1CCom + nL1CCom + L2CCom + nL2CCom + Con \{Con1, Con2, Con3\}$$

W tym rozumieniu kompetencja komunikacyjna składa się z kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka rodzimego, kompetencji językowo-komunikacyjnej i niejęzykowej języka nierodzimego oraz dodatkowych czynników wyżej wymienionych w zaprezentowanym zapisie.

Oprócz zasobów wiedzy i umiejętności na osiągnięcie kompetencji w komunikacji decydujący wpływ ma również motywacja. Jeśli motywacja jest pozytywna, to prowadzi do skutecznej komunikacji i osiągnięcia celów komunikacyjnych, jeśli jednak motywacja ma charakter negatywny, to powoduje lęk i nieśmiałość. Z kolei proces zarządzania jest pewnego rodzaju regulatorem, decydującym o tym, w jaki sposób komunikator dysponuje swoimi umiejętnościami, wiedzą i motywacją, dostosowując je do bieżącego kontekstu spotkania komunikacyjnego, do swojego interlokutora, rodzaju przekazu i innych zmiennych towarzyszącym dynamice komunikacji.

3. CZĘŚĆ BADAWCZA

3.1. Cel badawczy

Celem badawczym było sprawdzenie, czy nauczyciel, świadomie zarządzając otwartym systemem komunikacyjnym w ekosystemie szkolnym, kształtuje rozwój kompetencji językowo-kulturowo-komunikacyjnej ucznia. Pogłębianie tych rozważań ma umożliwić udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest rozwinięcie w procesie edukacji szkolnej świadomego komunikatora estetycznego, komunikującego się nie tylko na poziomie efektywności, lecz także na poziomie sukcesu, a w dalszej perspektywie świadomego rozwoju również na poziomie komfortu i czy jak można scharakteryzować profil nauczyciela, który mógłby takiego komunikatora-ucznia ukształtować. Zgodnie z hipotezą sformułowaną w niniejszej pracy zakłada się, że w ekosystemie szkolnym nauczyciel realizuje zamówioną społecznie interakcję z uczniami w oparciu o czteroskładnikowy system działania tak, aby wywołać odpowiedni rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia.

Autorka przyjęła, że nauczyciel w celu kształtowania u ucznia zasobów umiejętności, wiedzy i motywacji posługuje się strategiami zarządzania w ramach zasobów językowych i niejęzykowych na odpowiednich poziomach, tj.:

a) strategie zarządzania wiedzą własną i ucznia lub uczniów,
b) strategie zarządzania zasobami interakcyjnymi,
c) strategie zarządzania infrastrukturą zajęć.

W obrębie tych trzech głównych wyznaczonych kategorii zostały zaplanowane pytania w ankietach skierowanych do uczniów i nauczycieli, wzbogacone o dodatkowe komentarze w oparciu o rozmowy autorki z nauczycielami.

Skalę oceny zachowań od 1 do 5 zastosowaną w kwestionariuszach podczas analizy danych statystycznych interpretuje się w następujący sposób:

1–2 – parametry rzadko lub bardzo rzadko występujące/niskie wartości,
3 – umiarkowane/wartości średnie,
4–5 – często lub bardzo często występujące/wartości wysokie, przy czym istnieje również możliwość podania odpowiedzi „nie wiem" lub nieudzielenie odpowiedzi.

3.2. Miejsce badań

Badanie zostało przeprowadzone w prywatnej szkole językowej British School, jednej z największych placówek kształcących dzieci, młodzież i dorosłych w ramach dodatkowych kursów językowych w Polsce, a dokładnie w głównej siedzibie szkoły w Olsztynie.

3.3. Uczestnicy

Badanie w formie ankiet zostało przeprowadzone wśród 8 nauczycieli olsztyńskiego oddziału British School oraz wśród ich 192 uczniów z 16 grup. Wydawać się może, że liczba ośmiu ankietowanych nauczycieli jest niewielka, lecz nie są oni badani w oderwaniu, jednostkowo, ale jako część lub oś całej sieci komunikacyjnej sprzężonej z uczniami. Nauczyciele postrzegani są w tym kontekście jako zarządzający menadżerowie i wraz z grupą 192 uczniów stanowią dość pokaźny materiał badawczy. Jednocześnie ten złożony system przenikających się wzajemnie wpływów pomiędzy użytkownikami języka (nauczycielami i uczniami), samym językiem i środowiskiem doskonale wpisuje się w założenia i problematykę ekolingwistyki.

3.4. Wyniki badań

I. Czy uczniowie zwracają uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczyciela języka angielskiego w czasie zajęć i czy on sam jest świadomym komunikatorem?

Podstawowym zagadnieniem zawartym w kwestionariuszu było pytanie sprawdzające, czy uczniowie zwracają uwagę na to, „co" i „w jaki sposób" przekazuje im nauczyciel, a także, czy sam nauczyciel stanowiący „główną oś" spotkania komunikacyjnego jest tego świadomy.

Z kwestionariuszy przeprowadzonych wśród uczniów wynika, że aż 147 osób, czyli 76,5%, zwraca uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczycie-

la języka angielskiego i podobny odsetek, bo aż 75%, dostrzega nauczycielskie różnicowanie środków językowych.

Tylko 7,5% uczniów odpowiedziało negatywnie, a 16% nie było pewne swojej uważności na zasoby werbalne nauczyciela i odpowiedziało „nie wiem". Z badania wynika, że 5% nie zauważa różnicowania zasobów werbalnych nauczyciela, a 20% nie jest tego pewna.

Uczniowie przypisują dostosowanie języka nauczyciela głównie trzem czynnikom, tj.:

- poziomowi zaawansowania grupy (76%),
- stopniowi trudności omawianego materiału (67%),
- oraz tematyce zajęć (68%).

Mniejszy wpływ na zróżnicowanie zasobów językowych (według nich) wywiera atmosfera na zajęciach (52%) i wiek uczniów (47%).

Zbliżone wyniki do tych uzyskanych z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów zaobserwować można w kwestionariuszach przeprowadzonych wśród nauczycieli, z których wynika, że większość (7 osób na 8) jest świadoma swoich zasobów werbalnych i zwraca uwagę na sposób swojej wypowiedzi w czasie prowadzenia zajęć. Tylko jeden nauczyciel na ośmiu ankietowanych nie był pewny swojej odpowiedzi i wskazał opcję „nie wiem", a żaden nie odpowiedział przecząco. Konsekwentnie większość nauczycieli świadomie różnicuje użycie swoich zasobów werbalnych, głównie dostosowując je do odbiorcy lub odbiorców oraz omawianego materiału. Wszyscy nauczyciele wskazali poziom zaawansowania i wiek ucznia oraz stopień trudności omawianego materiału jako czynniki modelujące sposób przekazu nauczyciela. W następnej kolejności sześciu dodatkowo zdecydowało, że to atmosfera na zajęciach oraz osobowość ucznia i jego styl uczenia się wpływają na różnicowanie zasobów werbalnych, a pięciu podkreśliło tematykę zajęć. Żaden z nauczycieli nie wybrał odpowiedzi wskazującej na różnicowanie sposobu wypowiedzi w zależności od samopoczucia, a tylko jeden odpowiedział, że robi to w sposób nieświadomy.

Tabela 1

Nauczyciele	**N1**		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
Pyt. II.1 Czy zwraca Pan/i uwagę na sposób wypowiedzi swojego nauczyciela języka angielskiego w czasie zajęć?																
Tak	16	73%	22	84,5%	25	89%	16	80%	17	81%	18	67%	22	85%	11	50%
Nie	1	4,5%	3	11,5%	0	0%	0	0%	0	0%	3	11%	1	4%	6	27%
Nie wiem	5	23%	1	4%	3	11%	4	20%	4	19%	6	22%	3	11,5%	5	23%

Gdzie: N – to nauczyciel

Tabela 2.

	N1		N2		N3		N4		N5		N6		N7		N8	
Pyt. II.2 Czy Pana/i nauczyciel różnicuje użycie swoich zasobów werbalnych (sposób wypowiedzi)?																
Tak	15	68%	24	92%	22	79%	14	70%	17	81%	18	67%	23	88,5%	11	50%
Nie	2	9%	1	4%	1	4%	1	5%	0	0%	3	11%	0	0%	1	4,5%
Nie wiem	5	23%	1	4%	5	18%	5	25%	4	19%	6	22%	3	11,5%	10	45,5%
Pyt. II.2.a dostosowuje do tematyki zajęć																
	15	68%	22	85%	20	71%	11	55%	13	62%	17	63%	20	77%	13	59%
Pyt.II.2.b dostosowuje do atmosfery na zajęciach																
	13	59%	15	58%	14	50%	13	65%	13	62%	14	52%	11	42%	9	41%
Pyt. II.2.c dostosowuje do poziomu zaawansowania uczniów																
	16	73%	24	92%	21	75%	14	70%	15	72%	18	67%	23	88,5%	15	68%
Pyt.II.2.d dostosowuje do wieku uczniów																
	8	36%	12	46%	11	39%	7	35%	10	48%	15	55,5%	17	65%	11	50%
Pyt. II.2.e dostosowuje do stopnia trudności omawianego materiału																
	15	68%	24	92%	22	79%	14	70%	17	81%	18	67%	7	27%	11	50%
Pyt. II.2.f nie zwracam na to uwagi																
	8	36%	5	19%	6	21%	6	30%	5	24%	6	22%	2	8%	7	32%

Żółtym kolorem zostały zaznaczone wyniki najwyższe i najniższe
Gdzie: N – to nauczyciel

II. Czy uczniowie zwracają uwagę na sposób komunikacji niewerbalnej swojego nauczyciela języka angielskiego w czasie zajęć i czy on sam jest świadomym komunikatorem niewerbalnym?

W celu otrzymania pełniejszego obrazu świadomości uczniów i ich nauczycieli jako komunikatorów, autorka dokonała również podobnej analizy danych dotyczących zasobów niewerbalnych.

Wśród uczniów zauważyć można mniejszą uważność w stosunku do mowy ciała nauczyciela niż do jego sposobu wypowiedzi lub postrzeganie tych sygnałów w sposób mniej świadomy lub zupełnie nieświadomy. 53% uczniów potwierdziło, że zwraca uwagę na użycie zasobów niewerbalnych nauczyciela, 34,5% zaprzeczyło, a 12% nie wyraziło swojego zdania.

Przekonanie o świadomym użyciu zasobów niewerbalnych nie było również jednogłośnie wyrażone przez samych nauczycieli. 5 z nich opowiedziało się za, 1 zaprzeczył, a 2 nie było przekonanych. Podobnie wyglądały

odpowiedzi na kolejne pytanie (pyt. III.2) o różnicowanie zasobów niewerbalnych na zajęciach – ponownie 5 lektorów potwierdziło, a 3 pozostałych nie miało zdania na ten temat.

Tabela 3. PYTANIE III.1 i 2 – dane ze wszystkich grup

	Czy zwraca Pan/i uwagę na użycie zasobów niewerbalnych (gestykulacji, mimiki) przez swojego nauczyciela języka obcego w czasie prowadzenia zajęć?		Czy Pani/a nauczyciel różnicuje sposób użycia zasobów niewerbalnych?	
Tak	102	53%	102	53%
Nie	66	34,5%	66	34,5%
Nie wiem	24	12,5%	24	12,5%

Tabela 4.

	N1		N2		N3		N4		N5		N6		N7		N8	
Pyt. III. 1 Czy zwraca Pan/i uwagę na użycie zasobów niewerbalnych (gestykulacji, mimiki, mowy ciała) przez swojego nauczyciela języka obcego w czasie prowadzenia zajęć?																
Tak	12	55%	18	69%	13	46%	8	40%	13	62%	13	48%	15	58%	10	45,5%
Nie	5	23%	7	27%	12	43%	8	40%	6	29%	10	37%	8	31%	10	45,5%
Nie wiem	5	23%	1	4%	3	11%	4	20%	2	9,5%	4	15%	3	11,5 %	2	9%
Pyt. III. 2 Czy Pani/a nauczyciel różnicuje sposób użycia zasobów niewerbalnych?																
Tak	12	55%	18	69%	13	46%	8	40%	13	62%	13	48%	15	58%	10	45,5%
Nie	5	23%	7	27%	12	43%	8	40%	6	29%	10	37%	8	31%	10	45,5%
Nie wiem	5	23%	1	4%	3	11%	4	20%	2	9,5%	4	15%	3	11,5 %	2	9%

W dalszej części analizy danych uzyskanych na podstawie przeprowadzonych badań można dowiedzieć się, które strategie zarządzania zasobami komunikacyjnymi są szczególnie często wykorzystywane przez nauczycieli i doceniane przez uczniów.

III. Zarządzanie zasobami leksykalno- gramatycznymi

Wśród najczęściej stosowanych strategii w ramach zarządzania zasobami leksykalno-gramatycznymi znalazły się:

– używanie zróżnicowanych struktur gramatycznych – wg 71% uczniów (pyt. 3.),

Tabela 5.

ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LEKSYKALNO-GRAMATYCZNEGO																
	N1		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
Pyt. 1 ***Używa wypowiedzi jednoznacznych***																
(Bardzo) często	14	64%	23	88,5%	18	64%	16	80%	12	57%	12	44%	16	61,5%	8	36%
Umiarkowanie	4	18%	1	4%	2	7%	0	0%	3	14%	5	18,5%	7	27%	8	36%
Rzadko	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	1	5%	4	15%	0	0%	0	0%
Pyt. 3 ***Różnicuje użyte struktury gramatyczne***																
(Bardzo) często	16	73%	19	73%	22	79%	17	85%	17	81%	17	63%	21	81%	8	36%
Umiarkowanie	5	23%	4	15%	4	14%	1	5%	3	14%	6	22%	2	8%	9	41%
Rzadko	0	0%	1	4%	1	4%	1	5%	0	0%	1	4%	1	4%	0	0%
Pyt. 4 ***Posługuje się zróżnicowanym słownictwem***																
(Bardzo) często	14	64%	16	61,5%	18	64%	13	65%	16	76%	11	41%	21	81%	17	77%
Umiarkowanie	4	18%	5	19%	4	14%	1	5%	3	14%	7	26%	1	4%	2	9%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pyt. 5 ***Używa metafor (np. 'złote serce'), synonimów (np. muzyka-melodia), metonimii (np. głowa – rozum)***																
(Bardzo) często	9	41%	10	38,5%	15	54%	7	35%	6	29%	8	30%	23	88,5%	12	54,5%
Umiarkowanie	1	5%	1	4%	4	14%	1	5%	3	14%	2	7%	5	19%	3	14%
Rzadko	2	9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pyt. 7 ***Stosuje symplifikację (upraszcza) i transformacje (wypowiada myśl, używając innych słów i konstrukcji***																
(Bardzo) często	12	55%	18	69%	18	64%	16	80%	16	76%	14	53%	13	50%	13	59%
Umiarkowanie	1	5%	6	23%	4	14%	0	0%	3	14%	5	18,5%	8	31%	5	23%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pyt. 8 ***Używa różnych rejestrów językowych (języka formalnego i nieformalnego np. kasa vs. pieniądze)***																
(Bardzo) często	4	18%	7	27%	6	21%	4	20%	5	24%	7	26%	9	35%	9	41%
Umiarkowanie	4	18%	7	27%	4	14%	6	30%	3	14%	5	18,5%	9	35%	7	32%
Rzadko	6	27%	7	27%	10	36%	6	30%	8	38%	6	22%	0	0%	3	14%

– używanie zróżnicowanego słownictwa – wg 64% uczniów (pyt. 4.),
– używanie wypowiedzi jednoznacznych – wg 62% uczniów (pyt. 1.),
– stosowanie symplifikacji i transformacji – wg 58% uczniów (pyt. 7.),
– stosowanie metafor, synonimów i metonimii – wg 47% uczniów (pyt. 5),
– tylko 26,5% uczniów zauważyło użycie różnych rejestrów językowych (pyt. 8.).

Analizując dane ukazujące użycie strategii leksykalno-gramatycznych nauczycieli, można zauważyć, że każdy z nich ma takie strategie, których używa częściej i takie, po które sięga rzadziej. Satysfakcjonujące jest jednak to, że nie ma lektora, który stosowałby omawiane strategie poniżej poziomu umiarkowanego.

IV. Zarządzanie zasobami wokalizacyjno-artykulacyjnymi

Kolejnym aspektem zarządzania zasobami wiedzy własnej oraz uczniów, który został ujęty w kwestionariuszach, a następnie przeanalizowany, jest zarządzanie zasobami wokalizacyjno-artykulacyjnymi. W tej części badawczej ujęte zostały elementy paralingwistyczne oraz artykulacyjne. Tu przedstawione w kolejności od najczęściej używanych przez nauczycieli do rzadziej używanych:

– czysty i donośny głos – wg 73,5% respondentów (pyt. II.9.),
– staranna i wyraźna wymowa – wg 70% respondentów (pyt. II.2.),
– intonacja lektora oddająca emocje – wg 63% uczniów (pyt. II.15.)
– strategia powtarzania treści w wolniejszym tempie – wg 55% uczniów (pyt. 6.)
– strategia różnicowania rytmu i tempa wypowiedzi nauczyciela – wg zaledwie 34% uczniów (pyt. 11)

Poniżej załączone zostały tabele z wynikami badań z zakresu zarządzania zasobami wokalizacyjno-fonetycznymi.

Tabela 6.

Nr pytania	Ankietowani	Wysoka częstotliwość (b. często/często)		Średnia częstotliwość (w miarę często)		Niska częstotliwość (rzadko)		Nie wiem	
1	2	3		4		5		6	
2	uczniowie nauczyciele	135 8	70%	36 0	19%	7 0	4%	14 0	7%
6	uczniowie nauczyciele	106 8	55%	43 0	22%	5 0	3%	38 0	20%

cd. tab. 6

1	2	3		4		5		6	
9	uczniowie nauczyciele	141 2	73,5%	25 6	13%	1 0	0,5%	25 0	13%
10	uczniowie nauczyciele	121 3	63%	36 4	19%	8 1	4%	27 0	14%
11	uczniowie nauczyciele	66 0	34%	28 1	15%	8 7	4%	90 0	47%
15a	uczniowie nauczyciele	86 8	45%	33 0	17%	3 0	1,5%	70 0	36,5%
15b	uczniowie nauczyciele	70 8	36%	17 0	9%	7 0	4%	98 0	51%
15c	uczniowie nauczyciele	11 0	6%	23 0	12%	117 8	61%	41 0	21%
15d	uczniowie nauczyciele	4 0	2%	24 0	13%	123 8	64%	41 0	21%

Szczegółowe zestawienie omawianych danych przedstawiono w tabeli 7.

Podsumowując zebrane wyniki badań należy zauważyć, że ankietowani nauczyciele charakteryzują się wysoką kompetencją zarządzania zasobami wokalizacyjno-artykulacyjnymi oraz zasobami gramatyczno-leksykalnymi.

Najczęściej pojawiającymi się strategiami w zakresie wokalizacyjno-artykulacyjnym okazały się staranna i wyraźna wymowa oraz czysty i donośny głos. Są one absolutnie niezbędne sprawnemu komunikatorowi, aby jego przekaz był dobrze usłyszany i poprawnie odkodowany. Lektor języka nierodzimego powinien być wyposażony w nienaganny aparat artykulacyjny i donośny głos tak, aby jego uczniowie dobrze usłyszeli nowe dźwięki fonetyczne, a w późniejszej fazie mogli je naśladować.

Dzięki stosowaniu zróżnicowanych strategii zarządzania zasobami wokalizacyjno-artykulacyjnymi oraz leksykalno-gramatycznymi nauczyciele nadają komunikacji szkolnej walory estetyczne, skuteczności i stosowności (zob. Puppel, 2004). Transakcyjny charakter komunikacji umożliwia zaś kształtowanie uczniowskich zasobów językowych w tym zakresie. Uczniowie tym chętniej uczestniczą w aktywnej komunikacji z nauczycielem, im bardziej jest ona wzmocniona stosownymi strategiami parajęzykowymi, które determinują stopień zaangażowania odbiorcy oraz jego stosunek do nadawcy (Sikorski, 2007).

Tabela 7.

ZARZĄDZANIE ZASOBAMI WOKALIZACYJNO-ARTYKULACYJNYMI																
	N1		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
Pyt. 2 *Wymawia słowa starannie i wyraźnie*																
(Bardzo) często	16	73%	19	73%	22	79%	17	85%	17	81%	17	63%	19	73%	8	36%
Umiarkowanie	5	23%	4	15%	4	14%	1	5%	3	14%	6	22%	4	15%	9	41%
Rzadko	0	0%	1	4%	1	4%	1	5%	0	0%	1	4%	0	0%	3	14%
Pyt. 6 *Stosuje powtórzenie treści, ale w wolniejszym tempie*																
(Bardzo) często	13	59%	15	58%	17	65%	16	80%	16	76%	12	44%	8	31%	12	54,5%
Umiarkowanie	4	18%	6	23%	7	27%	0	0%	3	14%	6	22%	10	38,5%	7	32%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	11,5%	2	9%
Pyt. 9 *Jego/jej głos jest czysty i donośny*																
(Bardzo) często	15	68%	19	73%	19	68%	17	85%	14	67%	14	52%	21	81%	14	64%
Umiarkowanie	6	27%	4	15%	5	18%	0	0%	3	14%	3	11%	2	8%	2	9%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,5%
Pyt. 10 *Jego/jej głos i intonacja oddaje emocje*																
(Bardzo) często	15	68%	19	73%	19	68%	17	85%	14	67%	22	81,5%	12	46%	3	14%
Umiarkowanie	6	27%	4	15%	5	18%	0	0%	3	14%	3	11%	8	31%	7	32%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	36%
	N1		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
Pyt. 11 *Różnicuje rytm i tempo wypowiedzi*																
(Bardzo) często	9	41%	10	38,5%	15	54%	7	35%	6	29%	8	30%	8	31%	3	14%
Umiarkowanie	1	4,5%	1	4%	4	14%	1	5%	3	14%	2	7%	9	35%	7	32%
Rzadko	2	9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	27%

Pyt. 15 *Jego/jej intonacja jest:*																
Pyt. 15 a *pogodna i ciepła*																
	N1		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
(Bardzo) często	6	27%	13	50%	15	54%	10	50%	9	43%	12	44%	17	65%	4	18%
Umiarkowanie	4	18%	6	23%	2	7%	2	10%	3	14%	3	11%	4	15%	9	41%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	14%
Pyt. 15b *zmienna – czasami ironiczna i przekorna a czasami pogodna*																
(Bardzo) często	10	45,5%	9	35%	10	36%	7	35%	9	43%	9	33%	12	46%	4	18%
Umiarkowanie	1	4,5%	1	4%	1	4%	1	5%	1	5%	1	5%	7	27%	5	23%
Rzadko	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	6	27%
Pyt. 15 c *monotonna i bez emocji*																
(Bardzo) często	0	0%	1	4%	1	4%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	8	36%
Umiarkowanie	1	4,5%	2	8%	4	14%	3	15%	3	14%	3	11%	2	8%	5	23%
Rzadko	20	91%	15	58%	17	61%	16	80%	12	57%	15	55,5%	17	65%	5	23%
Pyt. 15 d *surowa i groźna*																
(Bardzo) często	0	0%	1	4%	1	4%	1	5%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,5%
Umiarkowanie	1	4,5%	2	8%	4	14%	3	15%	3	14%	3	11%	2	8%	5	23%
Rzadko	20	91%	15	58%	17	61%	16	80%	12	57%	15	55,5%	17	65%	10	45,5%
3. Stosuje momenty ciszy																
(Bardzo) często	5	23%	5	19%	5	18%	6	30%	4	19%	5	18,5%	4	15%	4	18%
Umiarkowanie	4	18%	6	23%	9	32%	3	15%	5	24%	6	22%	5	19%	8	36%
Rzadko	8	36%	8	31%	8	29%	6	30%	8	38%	10	37%	4	15%	5	23%

V. Zarządzanie zasobami interakcyjnymi

Zarządzanie zasobami interakcyjnymi w ekosystemie szkolnym są o tyle istotne, że bezpośrednio wpływają na styl nauczania, relacje dydaktyczne między nauczycielem a uczniem (uczniami), a w efekcie końcowym na motywację i zaangażowanie uczniów w proces komunikacyjno-edukacyjny.

Pytania zawarte w kwestionariuszach miały na celu określenie (w ogólnym ujęciu) funkcjonowania tych strategii, które mają wpływ na jakość i skuteczność komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w ekosystemie szkolnym. W związku ze złożoną strukturą interakcji pytania ankietowe obejmowały zarówno charakter wypowiedzi nauczyciela, np. czy wypowiedzi są krótkie i na temat, czy są zaplanowane, czy zajęcia prowadzone są na bazie dialogu z uczniami czy bardziej na zasadzie poleceń, dotyczyły także sygnałów kinezycznych takich jak postawa ciała (pyt. III. 1a, b, c), mimika twarzy (pyt. III.2), gestykulacja (pyt. III.6), kontakt wzrokowy (pyt. III. 5) oraz proksemika (pyt. III.8,9,II.1c) i ubiór (pyt. III.10a, b, c, d). Pozostałe pytania miały za zadanie sprawdzić sposób zachowania nauczyciela w różnych sytuacjach lekcyjnych, na przykład podczas wypowiedzi ucznia (pyt. II.23), po skończonej wypowiedzi ucznia (pyt. II.24), jak nauczyciel panuje nad hałasem w klasie (pyt. II.22). Wszystkie wymienione elementy i strategie pomagają zdefiniować preferowany przez nauczyciela styl kierowania klasą i styl nauczania, modelują relacje między nauczycielem i uczniami oraz tworzą tzw. „klimat" pracy na lekcji.

Tabela 8.

Nr pytania	Ankietowani	*Wysoka częstotliwość (b. często/często)*		*Średnia częstotliwość (w miarę często)*		*Niska częstotliwość* (rzadko)		Nie wiem	
1	2	3		4		5		6	
12	uczniowie nauczyciele	121 8	63%	36 0	17%	0 0	0%	39 0	20%
13	uczniowie nauczyciele	106 8	55%	39 0	20,5%	8 0	4%	39 0	20,5%
14	uczniowie nauczyciele	35 0	18%	46 8	24%	63 0	33%	48 0	25%
19	uczniowie nauczyciele	41 0	21%	26 8	13,5%	59 0	31,5%	66 0	34%
20	uczniowie nauczyciele	63 8	33%	31 0	16%	36 0	18%	64 0	33%
22a	uczniowie nauczyciele	1 0	0,5%	15 0	8%	57 8	29,5%	119 0	62%

cd. tab. 8

1	2	3		4		5		6	
22b	uczniowie nauczyciele	53 1	27,5%	36 6	19%	33 1	17%	70 0	36,6%
22c	uczniowie nauczyciele	46 0	24%	48 8	25%	20 0	10,5%	78 0	40,5%
22d	uczniowie nauczyciele	47 0	24,5%	26 8	13,5%	9 0	5%	110 0	57%
22e/f	uczniowie nauczyciele	0 0	0%	0 0	0%	0 8	0%	0 0	0%
23a	uczniowie nauczyciele	15 0	8%	29 0	15%	32 8	16,5%	116 0	60,5%
23b	uczniowie nauczyciele	49 8	26%	60 0	31%	18 0	9%	65 0	34%
23c	uczniowie nauczyciele	69 8	36%	69 0	36%	17 0	9%	37 0	19%
23d	uczniowie nauczyciele	9 0	5%	31 0	16%	40 8	21%	112 0	58%
24a	uczniowie nauczyciele	12 0	6%	32 6	17%	34 2	18%	114 0	59%
24b	uczniowie nauczyciele	70 1	36,5%	60 7	31%	20 0	10,5%	42 0	22%
24c	uczniowie nauczyciele	70 0	36,5%	60 8	31%	15 0	8%	47 0	24,5%
24d	uczniowie nauczyciele	84 3	44%	66 5	34%	7 0	4%	35 0	18%
24e	uczniowie nauczyciele	4 0	2%	12 0	6%	17 8	9%	159 0	83%

Komunikator o walorach efektywności, sukcesu i komfortu panuje nad komunikacją tak, aby była ona skuteczna i dawała satysfakcję wszystkim jej uczestnikom. Według Josepha de Vito (1998) dzięki efektywnemu zarządzaniu interakcją każda ze stron komunikacji w pełni uczestniczy w wymianie komunikacyjnej. Werbalne i niewerbalne strategie zarządzania interakcją pozwalają wszystkim komunikatorom na aktywność w procesie słuchania i mówienia (de Vito, 1998; tłumaczenie własne, J.F.-P.). Na jakość komunikacji wpływ mają takie strategie jak płynność przebiegu interakcji, w tym długość wypowiedzi, zaplanowany i zorganizowany charakter wypowiedzi, wybór stylu interakcji – czy styl dialogowy, czy na zasadzie poleceń; postawa komunikatorów otwarta i pełna entuzjazmu czy niewykazująca zainteresowania przebiegiem interakcji, a wszystko to wzmocnione strategiami niewerbalnymi takim jak m.in. kontakt wzrokowy, postawa ciała, dystans osobowy, mimika i gestykulacja oraz styl ubierania. W kontekście szkolnym

szczególną rolę odgrywają takie strategie zarządzania interakcją jak zachowanie nauczyciela podczas hałasu w klasie oraz jego reakcje podczas wypowiedzi ucznia i po jej zakończeniu. Sposób użycia każdej z wyżej wymienionych strategii z osobna oraz ich współoddziaływanie w użyciu kompleksowym decydują o tym, czy zachowanie komunikacyjne nauczyciela odbierane jest przez uczniów jako pewne i stanowcze czy opiekuńcze i troskliwe, czy chłodne i bez emocji, czy stresogenne i surowe, czy zmienne lub może niepewne i nieśmiałe. Całokształt strategii zarządzania interakcją przyczynia się również do tworzenia atmosfery na zajęciach, może mieć ona charakter partnerski, przyjacielski, wrogi, autorytatywny lub obojętny.

Według przeprowadzonych badań ankietowych wśród uczniów i ich nauczycieli pod kątem częstotliwości korzystania z poszczególnych strategii zarządzania interakcją, wyłonił się obraz nauczyciela, który mówi krótko i na temat, a jego wypowiedzi są zaplanowane i zorganizowane. Komunikuje się raczej na zasadzie dialogu i jest pełen energii i entuzjazmu. Chodzi po klasie lub stoi w bliskiej odległości od uczniów (często dzieli go mniej niż metr dystansu osobowego), używa bogatej mimiki twarzy i gestykulacji, utrzymuje kontakt wzrokowy, a jego strój ma charakter formalny.

W czasie typowo szkolnych sytuacji komunikacyjnych (np. takich jak panowanie nad hałasem) lektor zazwyczaj wymiennie sięga po strategie mówienia coraz ciszej, wyczekania na wycieszenie lub wymieniania najgłośniejszych osób. Z kolei podczas wypowiedzi ucznia, nauczyciel najczęściej przytakuje i wypowiada dźwięki akceptacji np.: „uhm", a po skończonej wypowiedzi ucznia nauczyciel najczęściej zadaje dodatkowe pytania w celu uzyskania potwierdzenia poprawnego zrozumienia.

Dzięki zastosowaniu różnorodnych strategii zarządzania interakcją uczniowie odnoszą wrażenie, że ich nauczyciel zachowuje się wobec nich pewnie i stanowczo oraz opiekuńczo i troskliwie, a atmosfera na zajęciach jest z reguły partnerska. Na podstawie powyższego opisu należy przypuszczać, że uczniowie są pozbawieni lęku przed aktywną komunikacją z nauczycielem, chętni do współpracy w poczuciu bezpieczeństwa i wsparcia ze strony nauczyciela oraz pobudzeni do wysiłku poprzez nauczycielski entuzjazm. W obrębie ogólnego zarysu najczęściej stosowanych strategii zarządzania interakcją rysują się również indywidualne preferencje każdego z lektorów w wyborze najbardziej odpowiedniej strategii w danej sytuacji komunikacyjnej.

VI. Zarządzanie infrastrukturą zajęć

Analizując pełen wymiar skutecznej komunikacji w ekosystemie szkolnym nie można pominąć zarządzania infrastrukturą zajęć. Nauczyciel, jako kompetentny komunikator wyposażony w wiedzę i umiejętności zarządzania

werbalnymi i niewerbalnymi zasobami interakcyjnymi, musi być również sprawnym organizatorem zajęć, wliczając w to umiejętność wyboru odpowiednich materiałów dydaktycznych, dostosowywanie treści dydaktycznych do bieżących potrzeb uczniów, umiejętność strukturyzacji zajęć lekcyjnych, efektywne korzystanie z nowoczesnych narzędzi multimedialnych, formowanie odpowiednie grup pracy, etc.

Wśród strategii zarządzania infrastrukturą zajęć ujętych w kwestionariuszu znalazły się między innymi:

- strategia planowania przebiegu lekcji – zauważona przez 62% uczniów,
- korzystanie z tablic interaktywnych, e-dzienników – wg 52% uczniów,
- strategia wzbogacania zajęcia komentarzami i ciekawostkami – wg 65% ankietowanych uczniów
- prowadzenie autorskich zajęć – 42% uczniów twierdzi, że ich nauczyciel rzadko lub bardzo rzadko opiera się wyłącznie na podręczniku i wyznaczonym programie nauczania oraz aż 70% uczniów uznało, jako rzadko pojawiającą się strategię – czytanie z książki dla nauczyciela (*teacher's book*) lub innych gotowych materiałów szkolnych.

W tabeli nr 9 znajduje się zestawienie częstotliwości korzystania ze strategii zarządzania infrastrukturą zajęć przez poszczególnych nauczycieli

Tabela 9.

ZARZĄDZANIE INFRASTRUKTURĄ ZAJĘĆ															
N1		**N2**		**N3**		**N4**		**N5**		**N6**		**N7**		**N8**	
Pyt. II. 16 *Dodaje na marginesie swoje komentarze i dodatkowe ciekawostki*															
14	64%	16	61,5%	18	64%	13	65%	13	62%	11	41%	21	81%	19	86%
4	18%	5	19%	4	14%	1	5%	3	14%	7	26%	4	15%	1	4,5%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pyt. II 17 *Opiera się wyłącznie na podręczniku i wyznaczonym programie nauczania*															
0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%
5	23%	8	31%	4	14%	6	30%	4	19%	6	22%	2	8%	3	14%
8	36%	9	35%	13	46%	7	35%	7	33%	10	37%	13	50%	16	73%
Pyt. II 18 *Wyjaśniając polecenia lub instruktaże czyta z Teacher's Booka lub innych gotowych materiałów szkolnych*															
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	1	4,5%
13	59%	17	65%	16	57%	13	65%	12	57%	17	63%	24	92%	19	86%

cd. tab. 9

N1		N2		N3		N4		N5		N6		N7		N8	
Pyt. II. 21 *Zajęcia są dobrze zorganizowane i zaplanowane (wprowadzenie do zajęć, rozwinięcie i podsumowanie)*															
14	64%	16	61,5%	18	64%	13	65%	13	62%	9	43%	18	69%	18	82%
4	18	5	19%	4	14%	1	5%	3	14%	7	26%	3	11,5%	0	0%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	9,5%	0	0%	0	0%
Pyt. II.13 *Lektor korzysta z tablicy interaktywnej i e-dziennika*															
	N1		N2		N3		N4		N5		N6		N7		N8
(Bardzo) często	8	36%	12	46%	13	46%	9	45%	10	48%	18	87%	15	58%	15	68%
Umiar-kowanie	4	18%	4	15%	7	27%	5	25%	6	29%	6	22%	5	19%	4	18%
Rzadko	2	9%	1	4%	0	0%	2	10%	1	5%	1	4%	0	0%	1	4,5%

4. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Braki w zasobach językowych i brak świadomej pracy nad kompetencją językowo-komunikacyjną nie pozwalają na pełne uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym. Zadaniem szkoły i nauczycieli w tym zakresie jest kształtowanie zasobów językowo-komunikacyjnych ucznia, doskonalenie jego sprawności komunikacyjnej oraz wypracowanie świadomości transkomunikacyjnej. Zatem celem edukacyjnym działań nauczycieli jest ukształtowanie ucznia jako silnego komunikatora z zakorzenioną świadomością bogactwa swojego rodzimego języka i kultury, jednocześnie poszerzającego swój repertuar kulturowo-językowo-komunikacyjny języka nierodzimego jako dodatkowe narzędzie komunikacyjne (Puppel i Puppel, 2005)

W myśl zasad pracy nad jakością komunikacyjną w ekosystemie szkolnym, zadaniem nauczyciela (jako inicjatora i moderatora tego procesu) jest dbałość o wzbogacanie swoich zasobów językowych i pozajęzykowych oraz zarządzanie nimi w sposób odpowiedni, skuteczny i ekologiczny, ponieważ w wyniku wymienności tychże zasobów i stylu zarządzania jest on odpowiedzialny za profilowanie ucznia jako komunikatora. W kontekście nauczania języka obcego w nurcie transkomunikacyjnym, zasoby językowe i pozajęzykowe dotyczą obu języków – języka rodzimego i języka nierodzimego wraz z ładunkiem kulturowym, który jest ich integralną częścią.

Niniejszą pracę można uznać za etap wstępny szerszego projektu ukierunkowanego na badanie wzajemnych relacji komunikacyjnych pomiędzy środowiskiem, językiem i użytkownikami tego języka, a wnioski z nich płynące mogą znaleźć zastosowanie w kontekście ekoglottodydaktyki. Tymczasem materiał zgromadzony w niniejszej pracy pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Ekosystem szkolny stanowi sprzyjające środowisko do kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia.
2. Transakcyjny charakter komunikacji pozwala nauczycielowi i uczniowi na wspólne budowanie procesu komunikacyjnego.
3. Odpowiednia jakość i liczba spotkań językowo-komunikacyjnych może wykształcić świadomość językowo-komunikacyjną u komunikatorów w ramach parametrów efektywności, sukcesu i komfortu.
4. Świadomy i komfortowy komunikator-nauczyciel, zarządzając odpowiednio swoimi zasobami wiedzy, umiejętności i motywacji, modeluje kompetencję językowo-komunikacyjną ucznia/uczniów.
5. Kompetencja językowo-komunikacyjna w kontekście lekcji języka obcego obejmuje zarządzanie zasobami wiedzy, umiejętności i motywacją w ramach zasobów werbalnych i niewerbalnych języka rodzimego i języka/języków nierodzimych.
6. Edukacja językowa ukierunkowana na transkomunikację kształtuje wśród uczniów postawy z rozwiniętą świadomością kulturowo – językowo-komunikacyjną. Traktują oni język rodzimy równorzędnie z językiem nierodzimym, w wyniku czego języki rodzime zyskują tężyznę, a to z kolei zabezpiecza żywotność jak największej liczby języków naturalnych na globalnej arenie języków naturalnych.
7. Edukacja szkolna nie jest oparta wyłącznie na przekazywaniu wiedzy eksperckiej, lecz przede wszystkim na budowaniu świadomości komunikacyjnej u ucznia, który w swoim późniejszym życiu będzie realizował założenia komunikacji w ramach ESK (efektywności, sukcesu i komfortu) oraz transkomunikacji, rozwijając swoje kompetencje językowo-komunikacyjne poza murami szkoły.

Można zatem wnioskować, że rozwój kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia, który przyswaja język nierodzimy w ekosystemie szkolnym, następuje stopniowo i jest modelowany przez nauczyciela podczas spotkań komunikacyjnych na lekcjach. Z perspektywy szeroko pojętej edukacji, zarządzanie zasobami kulturowo-językowo-komunikacyjnymi powinno stanowić integralną część dobrze skonstruowanego programu nauczania języków nierodzimych w systemie oświatowym np. w polskim systemie oświatowym.

BIBLIOGRAFIA

BAYLON, CH. I X. MIGNOT. 2008. *Komunikacja.* Kraków: Wydawnictwo FLAIR.

DEVITO, J. A. 1998. *The interpersonal communication book.* New York: Longman.

GRICE, P.G. 1975. "Logic and conversation". W zbiorze: Cole, P. i J.L. Morgan (eds.). *Speech acts*. New York: Academic Press. 41–58.

MORREALE, S.P, SPITZBERG, B.H. I J.K. BARGE. 2007. *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PUPPEL, S. 2004. "An outline of a domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 1. 1–26.

PUPPEL, S. I J. PUPPEL. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55–95.

SCRIVENER, J. 2005. *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Gosport: Macmillan.

SIKORSKI, W. 2007. *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

SPITZBERG, B.H. I W.R. CUPACH. 1984. *Interpersonal communication and competence*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

STEWARD, J. 2005. *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STOREY, J. 1992. *Developments in the management of human resources: an analytical review*. Oxford: Blackwell.

SZTEJNBERG, A. 2006. *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

WIERTLEWSKA, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język angielski – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne". W zbiorze: Puppel, S. (red.) *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej.* Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 145–158.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.03

Zarządzanie konfliktem w perspektywie szkolnej

JERZY KAUS

Konflikty są nieodłączną częścią życia szkolnego. Występują one nie tylko poziomie uczniowskim, ale również pomiędzy kadrą nauczycielską oraz rodzicami. Jak podaje Brezinka i Stewart (1994: 147), słowo konflikt pochodzi od łacińskiego słowa *conflictus* – zderzenie. Można przyjąć, że w życiu szkolnym, słowo konflikt będzie oznaczało zderzenie dwóch postaw uczniowskich lub zachowań pomiędzy nauczycielami lub rodzicami. Warto zauważyć, że w ostatnich latach powstało wiele pozycji książkowych z zakresu problematyki przemocy w szkole, konfliktów pomiędzy uczniami, poradników nauczycielskich dotyczących rozwiązywania nieporozumień na tle uczniowskim. W dostępnych badaniach poświęconych przemocy oraz rozwiązywaniu konfliktów szkolnych można odnaleźć zasadnicze pytanie: Jak najefektywniej zarządzać konfliktem w szkole? Przed przystąpieniem do odpowiedzi, warto postawić pytanie: czym jest zarządzanie konfliktem?

Według Mirończuk (2010: 29), termin „zarządzanie konfliktem opiera się na założeniu wykorzystania potencjału sytuacji konfliktowej w celu poprawienia sytuacji uczestników konfliktu, na przykład poprzez osiągnięcie poprawy relacji, zwiększenie świadomości, lub, w szerszym wymiarze, uwydatnienie dysfunkcjonalności sytuacji lub stosunków społecznych w celu jej zniwelowania". Jak pokazuje Mirończuk (2010: 29), zarządzania konfliktem odnosi się nie tylko do wyjaśnienia wątków powstałych sprzeczności, ale również do „poprawy" stosunków międzyludzkich. Można przyjąć, że w realiach szkolnych zarządzanie konfliktem polega na wyjaśnieniu nieporozumień na poziomie uczniowskim lub powstałych pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Co więcej, można założyć, że w perspektywie szkolnej, celem zarządzania konfliktem jest zwiększenie komfortu psychicznego uczniów oraz pracy dydaktycznej nauczycieli.

W tym miejscu należy przytoczyć pytanie postawione na początku niniejszego referatu: Jak najefektywniej zarządzać konfliktem w szkole?

W dostępnej literaturze, badacze proponują różne metody zarządzania konfliktem. Jak podają Piotrkowski i Świątkowski (2000), rozwiązywanie konfliktów powinno opierać się na zasadach negocjacji. Według Piotrkowskiego i Świątkowskiego (2000: 108), samo pojęcie negocjacji można zdefiniować jako „proces komunikowania się stron, gdy oczekują one, że porozumienie może zapewnić większe korzyści… niż działanie przeciw sobie". Jak sugeruje Nęcki (2000: 16), „podstawowe określenie negocjacji można ująć w proste stwierdzenie: jest to sekwencja wzajemnych posunięć, poprzez które strony dążą do osiągnięcia możliwie korzystnego rozwiązania częściowego konfliktu interesów". Można przyjąć, że w realiach szkolnych negocjacje będą odnosiły się do „działania" (Piotrkowski i Świątkowski, 2000: 18) dwóch osób (np. uczniów, nauczycieli lub rodziców) w celu wyjścia z 'patowej sytuacji'. Należy tu zauważyć, że badacze określają, jakie warunki muszą być spełnione, aby negocjacje mogły zaistnieć. Jak podają Maksymowska i Werwicka (2009: 53), „negocjacje w szkole (…) zawsze opierają się na istnieniu trzech podstawowych elementów charakterystycznych dla wszelakich negocjacji:

- strony są od siebie zależne (…)
- gdy pojawia się konflikt strony zdają sobie z niego sprawę, są więc świadome istnienia sporu (świadomość sporu nie musi od razu wyrażać się we wzajemnych atakach).
- strony nie pomagają sobie w rozwiązaniu sporu (wtedy mówimy o konflikcie i negocjacjach jako sposobie dochodzenia do rozwiązania)".

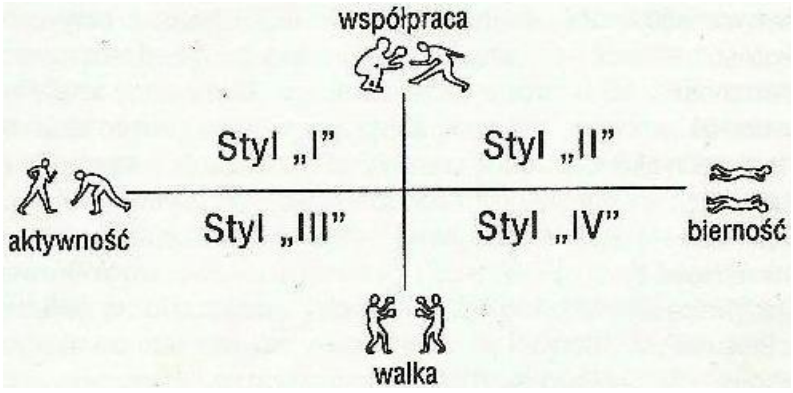
Warto w tym miejscu postawić inne istotne pytanie: jaki styl negocjacji wybrać w pracy nauczycielskiej? Bezspornym jest fakt, że w bogatej literaturze poświęconej negocjacjom można znaleźć różne propozycje stylów negocjacji.

Nęcki (2000: 30) wymienia cztery style negocjacji:

- „styl I: aktywno-kooperacyjny – charakteryzuje się aktywnym i drobiazgowym analizowaniem detali, dążeniem do logicznego i rzeczowego rozważenia argumentów, odpornością na argumenty emocjonalne i żywością w podejmowaniu rozmowy, czasem agresywnością
- styl II: pasywno-współpracujący – charakteryzuje się konwencjonalizmem postępowania, odwoływaniem się do powszechnie aprobowanych wartości, postawą współpracy i ulegania.
- styl III: aktywno-walczący – charakteryzuje się dużą aktywnością, przejmowaniem inicjatywy, tendencją do impulsywności, spontanicznością graniczącą z narzucaniem innym swych chęci, okazywaniem uczuć negatywnych, takich jak irytacja i niezadowolenie.
- styl IV: pasywno-walczący – charakteryzuje się umiejętnością utrzymania dobrych układów interpersonalnych dzięki zręczności dy-

plomatycznej; cechuje go otwartość, empatyczne zdolności wczuwania się w innych i delikatność ich traktowania, niechęć do przejmowania inicjatywy".

Zaproponowanie style negocjacji można przedstawić za pomocą następującego rysunku:



Rysunek nr 1. Cztery style negocjacji (zob. Nęcki, 2000: 29)

Uważam, że w pracy nauczycielskiej najbardziej owocne są style I i II opierające się na współpracy oraz wspólnych dochodzeniu do porozumienia. Co więcej, według mnie, najefektywniejszym stylem negocjacji jest styl aktywno-kooperacyjny, który zakłada konsekwentne działanie negocjatora (np. nauczyciela, pracownika szkoły, rodzica), a nawet szczegółowe analizowanie problemu w celu osiągnięcia porozumienia. Warto w tym miejscu przytoczyć cytat za Nęckim (2000: 35): „negocjacje kooperacyjne polegają na tym, by dostrzec owe różne aspekty prowadzenia rozmów i tak układać ostateczn[e] [porozumienie], by przynosił[o] korzyść wszystkim".

Uważam, że bardzo ciekawe podejście do negocjacji zaproponowali Fisher, Ury oraz Patton (2007). We własnych badaniach zasugerowali oni trójpodział stylów negocjacji na: 1) twardy oparty na rywalizacji, 2) miękki bazujący na wspólnej kooperacji 3) rzeczowy opierający się na rozwiązywaniu problemów. Według mnie, na największą uwagę w pracy nauczycielskiej zasługuje styl rzeczowy, który bierze za podstawę kreowanie „możliwości korzystnych dla obu stron, przyjęcie obiektywnych kryteriów, oddziela[nie] ludzi od problemu" (Nęcki, 2000: 71). Co ciekawe, 'styl rzeczowy' zakłada otwartość „na [wspólne] przekonywanie [się] (…) zasadnym argumentom a nie presji" (Nęcki, 2000: 71). Uważam, że styl rzeczowy umożliwia nauczycielowi wspólne z uczniami rozwiązywanie kwestii spor-

nych jak również utrzymanie relacji opartych na zaufaniu. W tej części referatu omówiony został problem negocjacji jak również style negocjacji ważne według autora referatu dla efektywnej pracy nauczyciela.

W pracy nauczycielskiej na uwagę zasługują również mediacje. Jak sugeruje Mirończuk (2010: 63), terminem mediacje można określić „interakcyjny proces dochodzenia do porozumienia". Można tu przytoczyć definicję mediacji zaproponowaną przez Białeckiego (2011: 35), który definiuje mediacje jako: „metodę rozwiązywania sporów, w ramach której niezależna osoba trzecia (mediator) asystuje stronom w czasie konfliktu lub negocjacji i pomaga im osiągnąć korzystne rozwiązanie przy czy mediator nie ma uprawnień władczych by zmusić strony do zawarcia porozumienia". Mediacje są ważnym 'narzędziem' dla nauczyciela przy rozwiązywanie konfliktów wśród uczniów. Według mnie, sprawnie prowadzone przez nauczyciela mediacje umożliwiają szybkie rozwiązanie powstałych sprzeczności. Co ciekawe, każda prowadzona mediacja opiera się na określonych „zasadach" (Rękas, 2010: 11). Jak podaje Rękas (2010: 11), następujące parametry muszą zostać spełnione przez Mediatora, aby mediacje mogły zaistnieć:

- „bezstronność, czyli nie faworyzowanie pod jakimkolwiek względem którejś ze stron;
- neutralność wobec rozwiązania, nieopowiadanie się za żadnym konkretnym rozwiązaniem;
- dobrowolność uczestniczenia w mediacji;
- poufność, a więc gwarancja, iż mediator nie ujawni żadnych informacji, o których dowiedział się w trakcie prowadzenia mediacji".

Mediacje w realiach szkolnych powinny przede wszystkim cechować się obiektywnym podejściem nauczyciela do powstałego między uczniami konfliktu jak również pozyskanie zaufania stron skonfliktowanych. Jak podaje Rękas (2010: 11), „celem (…) mediatora jest tworzenie klimatu dla konstruktywnego dialogu (…) i propozycji rozwiązań". Co więcej, „zadaniem mediatora jest zdobycie informacji na temat natury sporu i uczestniczących w nim osób, analiza źródeł konfliktu, oddzielenie problemów jawnych od ukrytych" (Rękas, 2010: 11). Trzeba w tym miejscu podkreślić, że sprawne działanie Mediatora (np. nauczyciela, dyrektora, rodzica) polega na „stawianiu różnych kategorii pytań, dotyczących problemu lub rozwiązań, obserwacje zachowań stron – werbalnych i niewerbalnych w trakcie sesji mediacyjnej, przeformowanie wypowiedzi stron aby zostały właściwie zrozumiane" (Rękas, 2010: 11).

Należy w tym miejscu zadać pytanie: jak wyglądają etapy mediacji szkolnej? Za Białeckim (2011: 193) można przyjąć, że mediacje w szkole obejmują następujące „etapy: otwarcie mediacji, dialog stron, określenie kwestii do rozwiązania, generowanie propozycji rozwiązania, określenie

możliwości rozwiązania sporu i zawarcie ugody". Należy w tym miejscu podkreślić, że w bogatych badaniach można odnaleźć podział mediacji na 1) bezpośrednie – spotkanie 'stron' skonfliktowanych z mediatorem, 2) pośrednie- ma miejsce gdy, gdy 'strony' nie spotkają się bezpośrednio z mediatorem (Semków, 1999). Uważam, że najczęściej w szkole można napotkać trzy rodzaje mediacji: 1) mediacje bezpośrednie, gdzie role mediatora przejmuje pracownik szkoły z przygotowaniem pedagogicznym (np. dyrektor, nauczyciel przedmiotowy, wychowawca, psycholog, pedagog) pomiędzy pozostającymi w konflikcie uczniami; 2) mediacje bezpośrednie lub pośrednie, gdzie mediatorem jest dyrektor pomiędzy pozostającymi w konflikcie rodzicem i nauczycielem przedmiotowym; 3) mediacje pośrednie, gdzie rolę mediatora przejmuję nauczyciel przedmiotowy lub wychowawca pomiędzy skonfliktowanymi rodzicami.

Warto tu postawić bardzo istotne pytanie: jaką metodę mediacji należy wybrać w procesie rozwiązywania konfliktu? Należy podkreślić, że w szkole stosowane jest wiele różne metody mediacji. Według mnie, do najefektywniejszych zaliczyć można 1) *metodę facylitatywną* – „mediacja tego rodzaju wspomaga strony w dojściu do ugody. Podstawowym celem jest pomoc uczestnikom sporu w jego rozwiązaniu przy wykorzystaniu technik pobudzających. Istota tego podejścia wynika z przekonania, że dzięki pomocy osoby neutralnej, strony, współpracując ze sobą, same mogą dojść do porozumienia" (Żukowska, 2012: 4). Co ciekawe, jak podaje Żukowska (2012: 6), metoda facylitatywna „nie przewiduje jakichkolwiek nacisków na strony (…) (o)dbywa się przy minimalnej interwencji mediatora. Uważam, że w perspektywie szkolnej metoda ta jest bardzo pomocna w rozwiązywaniu konfliktów o niewielkiej intensywności, gdzie skonfliktowane strony są zdolne do kreatywnego rozwiązania zaistniałych sprzeczności; 2) *metoda ewaluatywna* – „(z)godnie z tą koncepcją „mediator nie tylko kontroluje, lecz także pomaga stroną w ocenie konfliktu. Wyraża opinie na temat jego słabych i mocnych aspektów, dokonuje analizy danej sytuacji faktycznej (…) proponuje sposoby rozwiązania (…) Mediator nie waha się przedstawić własnej oceny co do meritum sprawy, może nawet zaproponować najlepsze jego zdaniem rozwiązanie" (Żukowska, 2012: 7). Uważam, że metoda ta umożliwia mediatorowi (np. nauczycielowi, dyrektorowi lub innemu pracownikowi szkoły), kontrolowanie przebiegu konfliktu jak również wskazanie najlepszej metody rozwiązania powstałych sprzeczności; 3) *mediacja opierająca się na interesach stron* – jak podaje Żukowska (2012: 11), ta forma mediacji „jest oparta na interesach stron (…) Uczestnicy dialogu dążą do wypracowania satysfakcjonujących dla nich rozwiązań zgodnie z koncepcją win-win (z ang. wygrany – wygrany). Strategia ta kładzie nacisk na interesy, a nie na stanowiska".

Jak można zauważyć, istota tej metody zakłada rozwiązanie wspólne problemów przy zachowaniu dobrych relacji interpersonalnych. W tej części referatu przedstawiłem problem mediacji oraz metody prowadzenia mediacji, które według autora referatu umożliwiają efektywne zarządzanie konfliktem w szkole.

Kolejną metodą zarządzania konfliktem, którą warto omówić w niniejszym referacie jest arbitraż. Według Mirończuk (2010: 45), arbitraż „jest dobrowolną procedurą rozstrzygania sporów przez osobę trzecią (…) z prawem wyboru lub zgody na arbitra, z ograniczoną możliwością wpływu stron na zasady orzekania". Za Mirończuk (2010: 45) można przyjąć, że w perspektywie szkolnej arbitraż będzie odnosił się do próby rozwiązania konfliktu przez „osobę trzecią" (np. dyrektora, psychologa lub pedagoga). Jak wyjaśnia Szyszczak-Salejko (ŹI1), „arbitraż jest metodą regulowania konfliktów podobną do procedury mediacyjnej. Istnieje między nimi jedna zasadnicza różnica. Arbiter w przeciwieństwie do mediatora ma prawo narzucić określone przez siebie ustalenia. Skuteczność arbitrażu jest uzależniona od tego czy wprowadzone przez arbitra rozwiązanie przyniesie stroną satysfakcje na dłużą metę (…) Jeśli rozwiązanie problemu zaproponowane przez arbitra uwzględni cele stron konfliktu, to arbitraż będzie skuteczną metodą rozwiązywania sporów". Co ciekawe, jak podaje Mirończuk (2010) „rola arbitra zbliżona jest do roli sędziego, który wysłuchuje strony i wygłasza własną opinie".

Warto w tym kontekście postawić kolejne pytanie: czy arbitraż jest dobrą metodą rozwiązywania sporów w szkole? Uważam, że w sytuacji, w której konflikt znajduję się fazie ostrej lub przewlekłej, arbitraż może być jedyną metodą rozwiązania sporu. Co więcej, we współczesnych badaniach odnaleźć można wiele zalet arbitrażu. Jak sugeruje Mirończuk (2010: 45), arbitraż umożliwia sprawne rozwiązanie sporu. Trzeba również podkreślić, że arbitraż „oferuję (…) szybsze postępowanie, przy zachowaniu zasad autonomii stron, poufności, bezstronności, arbitrów". Według mnie, w rozwiązaniu konfliktów szkolnych arbitraż umożliwia sprawne rozwiązanie konfliktów przy zachowaniu „neutralności" (Mirończuk, 2010: 45) arbitra. W tej części referatu został omówiony problem arbitrażu oraz jego zalety.

Należy w tym miejscu zadać ciekawe pytanie: Czy istnieją inne metody zarządzania konfliktem? Bezspornym jest fakt, że we współczesnych badaniach odnaleźć można różne metody rozwiązywania konfliktów. W niniejszym referacie zostaną przedstawione 3 'alternatywne' metody rozwiązywania konfliktów zaproponowane przez Gasik (ŹI2) 1) *moderacja* – „ma zastosowanie wówczas, gdy stosunki między stronami nacechowane są silnymi emocjami, które zawsze towarzyszą konfliktowi. Nauczyciel niejednokrotnie musi pilnować, aby impulsywne, emocjonalne zachowania podo-

piecznych nie stały się dla nich niebezpieczne. W takich sytuacjach bierze na siebie rolę bufora i w sposób kontrolowany pozwala na rozładowanie napięć. Dopiero gdy emocje opadną, podejmuje się dalszej pracy nad rozstrzyganiem sporu. Na tym polega rola moderatora" (ŹI2). 2) *admonicja* – „polega na wskazaniu stronom konfliktu jego negatywnych konsekwencji i zagrożeń, wynikających z braku umiejętności rozwiązania przez nie ich problemów. Takie działanie nierzadko bywa udziałem pedagoga. Na przykład w sytuacji, gdy nauczyciel mówi do uczniów: Jeśli sami nie porozumiecie się w tej sprawie, wasz spór rozstrzygnie pan dyrektor i być może żadnemu z was nie będzie to odpowiadać" (ŹI2). 3) *inkwizycja* – „wbrew potocznym skojarzeniom to po prostu monitorowanie, obserwowanie i kontrolowanie przebiegu i wyniku sporu" (ŹI2).

Na koniec warto postawić w tym miejscu następujące pytanie: w jaki sposób ekolingwistyka umożliwia zarządzanie konfliktem? Przed przystąpieniem do odpowiedzi należy zadać pytanie: czym jest ekolingwistyka? Jak podaje Wiertlewska (2011: 146), ekolingwistykę można zdefiniować jako „ekologiczne podejście do języka [które] bierze pod uwagę złożoną relację pomiędzy środowiskiem, językami i użytkownikami". Można przyjąć, że w swoim ekosystemie szkoła opiera się na specyficznych relacjach (współpracy oraz koegzystencji środowiska nauczycielskiego, uczniowskiego oraz rodziców). Według mnie, zarządzać konfliktem w perspektywie ekolingwistycznej można poprzez:

1) rozwijanie oraz kontrolowanie u uczniów zasobów językowych pozbawionych zanieczyszczeń (np. wulgaryzmów, żargonu potocznego), które nie zanieczyszczają język ojczysty ucznia,
2) wprowadzenie równomiernego rozwoju językowego (język polski – język obcy) poprzez dostosowanie programów nauczania tych języków,
3) promowanie ekologicznego podejścia do języka. (np. poprzez rozmowy z uczniami, rodzicami i kadrą pedagogiczną,
4) wykorzystanie modelu DRAAM, który został zaproponowany przez S. Puppla (2004). Warto tu podkreślić, że model DRAAM składa się z następujących parametrów:
   1) domena (ang. Domain)
   2) zasoby (ang. Resource)
   3) agent (ang. Agent)
   4) dostęp (ang. Accept)
   5) zarządzanie (ang. Management).

Sam model nie oferuje gotowych rozwiązań, ale pozwala na wielopoziomową analizę procesu komunikacyjnego, w tym sytuacji konfliktowych (S. Puppel, 2004).

W niniejszym referacie została omówiona kwestia zarządzania konfliktem, trzy najbardziej znane metody rozwiązywania konfliktów: negocjacje, mediacja, arbitraż jak również trzy alternatywne sposoby rozwiązywania sporów: moderacja, admonicja i inkwizycja. Co więcej, zaproponowane zostały ekolingwistyczne metody zarządzania konfliktem. Pomimo, że problemy przedstawione w referacie mają charakter wybiórczy, kwestie w nim omówione stanowią przyczynek do dalszej dyskusji nad zarządzaniem konfliktem w szkole.

BIBLIOGRAFIA

BIAŁECKI, M. 2011. *Mediacje w postępowaniu cywilnym*. Kraków: Lex a Wolters Kluwer Business.

BREZINKA, W. I S. STEWART. 1994. *Socialization and education: essays in conceptual criticism.* Westport, CT: Greenwood Press.

FISHER, R., URY, W. I B. PATTON. 2007. *Dochodząc do 'tak'. Negocjonowanie bez poddawania się*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

MAKSYMOWSKA, E. I M. WERWICKA. 2009. *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*. Kraków: ABC a Wolters Kluwer Business.

MIROŃCZUK, A. 2010. *Negocjacje dla prawników: prawo cywilne*. Kraków: Lex a Wolters Kluwer Business.

NĘCKI, Z. 2000. *Negocjacje w biznesie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

PIOTRKOWSKI, K. I M. ŚWIĄTKOWSKI. 2000. *Kierowanie zespołami ludzi*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.

PUPPEL, S. 2004. „An outline of domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 1.1–26.

RĘKAS, A. (red.). 2010. *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne.* Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości.

SEMKÓW, J. 1999. *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecznych i praktyce edukacyjnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

ŻUKOWSKA, W. 2012. *Modele mediacji w Polsce i na świecie*. Warszawa: Pracodawcy RP.

WIERTLEWSKA, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy" W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowana przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 145–147.

Źródła internetowe (ŹI)

ŹI 1 SZYSZCZAK-SALEJKO, I. „Metody rozwiązywania konfliktów w przedsiębiorstwie" www.wydawnictwoumk.pl/czasopisma/index.php/EiP/article/.../EiP.../442

ŹI 2 GASIK, H. „Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych" www.ore.edu.pl/phocadown load/.../metody%20rozwiazywania_all.pdf

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.04

Charakterystyka wirtualnego środowiska komunikacyjnego na podstawie analizy zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczycieli i uczniów w kontekście glottodydaktyki

MARTA KOSZKO

WSTĘP

Współczesne nauczanie języków obcych nie może odbywać się z pominięciem nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Nauka w różnych dziedzinach jest uzupełniana poprzez narzędzia wirtualne, które skutecznie wspomagają i coraz częściej zastępują tradycyjne formy nauczania, w tym również języków obcych. Pomimo powszechnego dostępu do Internetu nadal e-learning, i m.in. zdalne nauczanie języków obcych, nie cieszy się zaufaniem potencjalnych uczniów, którzy niezłomnie wierzą w znaczenie bezpośredniego kontaktu nauczyciel-uczeń. Tymczasem, nauczanie języka obcego, za pomocą nowoczesnych rozwiązań technologicznych może również przynosić bardzo szybkie i widoczne efekty. Prowadzenie procesu nauczania w wirtualnym środowisku komunikacyjnym (WŚK) wiąże się m.in. z ułatwionym dostępem do środków nauki, tj. do szkół czy materiałów. Często e-learning umożliwia nauczycielowi dotarcie do ucznia w każdym zakątku świata (oczywiście o ile pozwoli na to strefa czasowa), dostarczenie mu materiałów w sposób szybki, natomiast uczeń ma stały dostęp do języka bez konieczności udawania się do szkoły (często oddalonej od miejsca zamieszkania). Zapewnia to z pewnością duży komfort nauki, swobodę i większą wydajność. Skuteczność tej formy nauczania i uczenia się wiąże się naturalnie z szeregiem innych czynników i należy zaznaczyć, że nie w każdym przypadku (nie dla każdego) może okazać się właściwa. Zrozumienie charakteru nauczania i uczenia się wymaga przeanalizowania wirtualnego

środowiska komunikacyjnego. W obecnych rozważaniach poddane analizie zostaną przede wszystkim zachowania niewerbalne nauczycieli i uczniów. Bez wątpienia podstawą nauczania jest komunikacja werbalna, jednak skupienie się w znacznym zakresie na komunikacji niewerbalnej powodowane jest charakterem WŚK, gdzie bezpośredni kontakt nauczyciel-uczeń jest ograniczony, a więc zwłaszcza komunikacja niewerbalna podlega istotnej modyfikacji. Charakterystyka WŚK zostanie również wzbogacona o wyniki badania przeprowadzonego wśród osób korzystających z e-learningu.

CHARAKTERYSTYKA WIRTUALNEGO ŚRODOWISKA KOMUNIKACYJNEGO

Wirtualne środowisko komunikacyjne jest terminem bardzo ogólnym i obejmuje wszelkie działania użytkowników Internetu, tj. wysyłanie wiadomości email, przeglądanie stron internetowych, czytanie informacji, prowadzenie rozmów za pomocą komunikatorów, za pomocą urządzeń z dostępem do Internetu takich jak, komputer, tablet, czy smartfon. Są one narzędziami, bez których funkcjonowanie w wirtualnym środowisku komunikacyjnym nie jest możliwe. Dzięki tym urządzeniom odbywa się również nauka języków obcych. Poddając analizie WŚK można wziąć pod uwagę kwestie technologiczne, psychologiczne, jak również ekologię języka. Jest to bowiem swoiste środowisko dla rozwoju języka.

Konieczność posiadania urządzenia z dostępem do Internetu jest pierwszą istotną cechą wirtualnego środowiska komunikacyjnego. Kolejnym ważnym aspektem jest charakter kontaktów międzyludzkich. Przyjmuje się, że w wirtualnym środowisku komunikacyjnym zachodzą podobne lecz nie takie same zachowania komunikacyjne, które stosujemy w komunikacji codziennej, rzeczywistej (Lubina, 2012). Lubina (2012: 40; Wawrzynowicz, 2005) wskazuje na następujące cechy komunikacji w rzeczywistości wirtualnej: „ograniczenie doświadczeń sensorycznych (…), elastyczność tożsamości i anonimowość (…), zrównanie statusu użytkowników (…), przekraczanie ograniczeń przestrzennych (…), rozciąganie i zagęszczanie czasu (…), zwiększona dostępność kontaktów (…), możliwość permanentnego zapisu interakcji (…), przeżywanie zmienionych stanów świadomości przypominających marzenia senne (…), przeżycia typu „czarne dziury" (…)". Należy jednak pamiętać, że specyfika wirtualnego środowiska komunikacyjnego, ograniczone współdziałanie lub raczej wymiana zasobów werbalnych i niewerbalnych, powodują, że w procesie nauczania i uczenia się uaktywniają się nieco inne bodźce niż te w tzw. komunikacji tradycyjnej (bezpośredniej

twarzą w twarz). Zasoby werbalne i niewerbalne muszą być zmodyfikowane, tj. dostosowane do tego charakteru nauki.

Nauczanie w WŚK jest formą nauczania na odległość/zdalnego, które odbywa się, gdy „nauczyciele i uczniowie są od siebie oddaleni. Do przekazywania informacji wykorzystuje się oprócz metod tradycyjnych również nowoczesne technologie telekomunikacyjne, umożliwiające przesyłanie materiałów drukowanych, danych komputerowych, głosu, obrazu oraz dźwięku" (Bednarek, 2012: 215). Edukacja na odległość ewaluowała od prostego jednokierunkowego przekazu nauczyciel-uczeń, poprzez wymianę informacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, aż osiągnęła obecny poziom zaawansowania, tj. gdzie „wzajemna komunikacja uczniów i nauczycieli zachodzi w czasie realnym (na bieżąco) i w wirtualnej, tj. sztucznej rzeczywistości" (Bednarek, 2012: 215).

Wielu nauczycieli nadal odnosi się z rezerwą do „wirtualnej klasy". Warto jednak zauważyć, że nie jest to ani forma kosztowna ani skomplikowana. Badacze zajmują się nauczaniem na odległość od lat. Większość badań skupia się jednak na tych samych narzędziach nauczania wirtualnego, np. webquest czy platforma moodle (Turula, 2011). Pomija się jednak w większości przypadków narzędzia takie jak Skype (obecny na rynku internetowym od ponad 10 lat), które w znacznym stopniu zmieniły formy nauczania języków obcych. Jest to z pewnością istotne uzupełnienie lub nawet podstawa do prowadzenia współczesnego nauczania języków obcych. Tym bardziej, że często umożliwia komunikację w dużym stopniu zbliżoną do komunikacji bezpośredniej (uwzględniając zarówno zachowania werbalne jak i niewerbalne).

ZNACZENIE KOMUNIKACJI WERBALNEJ I NIEWERBALNEJ W NAUCZANIU

Wskazywanie na zależności pomiędzy komunikacją werbalną i niewerbalną i ich wpływem na formę i zrozumienie przekazu nie jest niczym nowym. W nauczaniu języków obcych stosowanie właściwych strategii werbalnych w połączeniu z niewerbalnymi jest szczególnie ważne dla powodzenia nauczania. Stąd skuteczność nauczania w środowisku wirtualnym, w którym owa zależność musi być zmodyfikowana, często poddawana jest w wątpliwość. Warto podjąć się więc scharakteryzowania zachowań zarówno werbalnych jak i niewerbalnych podczas nauki i nauczania języków obcych przez Internet, przy pomocy komunikatora.

Wcześniej jednak należałoby także wspomnieć o roli zmysłów w uczeniu się. I tak: „uczeń zapamiętuje 20% przekazu słyszanego, 30% przekazu wi-

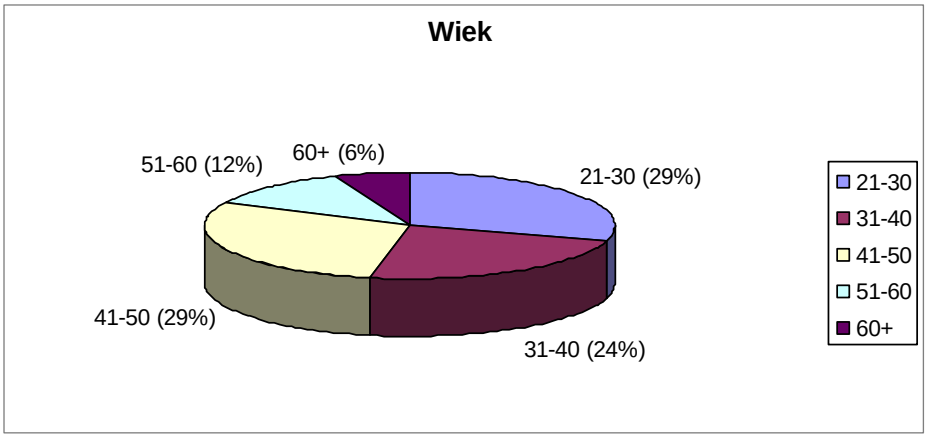
dzianego i do 40% przekazu, do którego zaangażowane są zmysły wzroku i słuchu razem" (zob. np. Adams, 1992; za Bednarek, 2012: 15). Inne badania (Steinbrink, 1992, za Bednarek, 2012: 16) wskazują na różnice pomiędzy kształceniem multimedialnym a konwencjonalnym w następujących kwestiach: „skuteczność nauczania wyższa o 55%, zrozumienie tematu wyższe o 50–60%, nieporozumienia przy przekazywaniu wiedzy mniejsze o 20–40%, oszczędność czasu 38–70%, tempo nauczania wyższe o 60%, zakres przyswojonej wiedzy wyższy o 25–50%". Wskaźniki te stanowić mogą wyraźną zachętę do podejmowania nauki w WŚK.

CHARAKTERYSTYKA KOMUNIKACJI WERBALNEJ I NIEWERBALNEJ W WIRTUALNYM ŚRODOWISKU KOMUNIKACYJNYM

Zachowania werbalne i niewerbalne są modyfikowane w zależności od kontekstu wydarzenia komunikacyjnego. Należy najpierw jednak przypomnieć, że werbalne i niewerbalne komunikaty można podzielić na werbalno-oralne (słowa mówione), werbalne-nieoralne (słowa pisane) oraz niewerbalno-oralne i niewerbalne-nieoralne.

Komunikaty te przekazywane są w WŚK w trzech różnych kontekstach. Ich charakter wiąże się ze stosowanymi narzędziami multimedialnymi, w tym przypadku z kamerą. W kontekście 1, kamera jest włączona przez obydwóch uczestników konwersacji, angażowane są zmysł wzroku i słuchu, ma miejsce kontakt wzrokowy. W kontekście 2 tylko jedna osoba ma włączoną kamerę. Zaangażowane są zmysły wzroku (zapis wiadomości) i słuchu, ale brakuje kontaktu wzrokowego ze strony jednej osoby. W kontekście 3, kamery są wyłączone, angażowane są zmysły wzroku (zapis wiadomości) i słuchu. Brakuje jednak całkowicie kontaktu wzrokowego. Komunikacja werbalna i niewerbalna może przebiegać inaczej w zależności od wskazanego kontekstu.

Przeprowadzone badanie miało na celu wskazanie, jakie elementy komunikacji w WŚK najskuteczniej wpływają na naukę języka obcego przez Internet. Analizie zostały poddane zachowania werbalne i niewerbalne. Do przeprowadzenia badania wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań. W badaniu wzięło udział 30 respondentów. Uczą się oni języka angielskiego przez Internet za pomocą komunikatora Skype, przy włączonej lub wyłączonej kamerze internetowej, tj. widzą lub nie swojego nauczyciela. Respondenci reprezentują różne grupy wiekowe:



Warto zauważyć, że nauka języka przy pomocy nowoczesnych technologii nie dotyczy jedynie osób bardzo młodych. Tak naprawdę większą grupę stanowią osoby, które wiodą już raczej ustabilizowane życie zawodowe lub zbliżają się do emerytury. Świadczyć to może o tym, iż nauka z wykorzystaniem multimediów nie jest już domeną młodego pokolenia.

Respondenci otrzymali ankiety w zależności od formy prowadzenia zajęć, tj., z kamerą lub bez kamery. Warto więc zastanowić się, czym kierują się respondenci przy wyborze zajęć z kamerą lub bez niej.

Tabela 1. Powody włączenia kamery podczas nauki przez Internet

Chcę utrzymywać kontakt wzrokowy z nauczycielem	59%
Widzę reakcje nauczyciela	59%
Łatwiej jest mi się skupić	24%
Nie lubię mówić do pustego ekranu	47%
Inne: – bo nauczyciel włącza – czuję się lepiej	

Tabela 2. Powody wyłączenia kamery podczas nauki przez Internet

Wolę słuchać nauczyciela	20%
Czuję się bardziej komfortowo/swobodnie	40%
Jestem bardziej odważny/a	20%
Łatwiej jest mi się skupić	40%
Inne: – mam zbyt słabe łącze – nie mam kamery	 20% 20%

Włączanie lub wyłączanie kamery jest uzależnione od sposobu uczenia się, tj. jakich zmysłów osoba ucząca się używa więcej w procesie nauczania, wzroku czy słuchu, czy może obydwóch w równym stopniu. Dochodzą tu również kwestie osobowości, tj. czy dana osoba jest bardziej lub mniej śmiała.

Zachowania werbalne

Nauczanie języków obcych opiera się przede wszystkim na komunikacji werbalnej. Jest to główny sposób przekazu, forma pisemna i słowna. Wiąże się ona z modalnościami słuchowo-wokalną i wzrokowo-dotykową (Puppel i Puppel, 2008). Warto zauważyć, że zachowania werbalne są obecne niezależnie od tego, czy nauka odbywa się w sposób tradycyjny czy przez Internet i czy włączymy kamerę czy nie. Tak naprawdę bez nich nauka nie istnieje. Musi pojawić się przekaz albo mówiony albo pisany.

W WŚK modalność słuchowo-wokalna jest w pełni wykorzystywana. Przy zastosowaniu najnowszych technologii, np. komunikator Skype czy Google hangouts, nauczyciel ma możliwość prowadzenia swobodnej konwersacji z uczniem. Zachodzi tutaj komunikacja bezpośrednia, gdzie informacja dociera w realnym czasie do odbiorcy, który również w realnym czasie reaguje i produkuje informację zwrotną.

Kolejnymi elementami komunikacji w WŚK są zachowania werbalne-nieoralne, związane z modalnością wzrokową. Nauczanie języka zazwyczaj odbywa się komplementarnie, tj. konwersacja wspomagana jest tekstem pisanym, który nauczyciel wprowadza w komunikatorze Skype lub innych aplikacjach dostępnych w danym programie. Dzieje się to naturalnie w czasie realnym, czyli tak jak w tradycyjnym nauczaniu, np. w klasie, gdzie nauczyciel pisze na tablicy, a uczeń w zeszycie. Zapisywanie tekstu odbywa się najczęściej jednocześnie z prowadzoną rozmową, co pozwala uczniom na szybką korektę błędnych słów, zwrotów i struktur. Należy zauważyć, że w tradycyjnym nauczaniu, podczas konwersacji, poprawa błędów odbywa się zazwyczaj w sposób werbalno-mówiony, notatki sporządza się później. W WŚK poprawa błędów jest wspomagana przez zapis (w realnym czasie popełnianego błędu), co jest istotne szczególnie dla osób, które potrzebują bodźców wzrokowych w nauce.

Bardzo często zarzuca się pisemnej komunikacji wirtualnej zbyt duże uproszczenia językowe oraz stosowanie nowych form językowych, np. skrótów, brak stosowania polskich znaków, pojawiają się błędy ortograficzne. Naturalnie język używany w Internecie ma swoje zasady i formy (netykieta Grzenia, 2012) oraz sposoby wyrażania emocji (np. emotikony patrz Grzenia, 2012; Lubina, 2012: 57). W kontekście obecnej dyskusji należy jednak wskazać, że mimo, iż nauka języka obcego przez Internet jest rodzajem komunikacji wirtualnej, tym niemniej wspomniane formy językowe (błędy czy skró-

ty) nie pojawiają się intencjonalnie. Lubina (2012: 42) podaje, że język stosowany w Internecie jest odmienny od języka codziennego. Język internetowy łączy w sobie cechy języka mówionego. Ciekawym jest stwierdzenie, że język internetowy „nie posiada brzmienia" i określany jest jako próba „stworzenia wizualnego odwzorowania komunikacji dźwiękowej" (Lubina, 2012: 43). Twierdzenie to pomija szereg możliwości, jaką dają komunikatory, które są stosowane w nauczaniu języków obcych.

W przeprowadzonym badaniu respondenci ocenili wykorzystywaną przez nauczyciela funkcję zapisu słownictwa, struktur gramatycznych i ćwiczeń w oknie wiadomości czatu na Skypie.

Tabela 3. Przydatność funkcji czatu

Bardzo pomocna	76%
Pomocna	12%
Neutralnie	6%
Nie pomaga	0%
Utrudnia naukę	0%

Jak widać zapis wiadomości jest bardzo istotny dla większości osób uczących się. Oczekują oni wspomagania przekazu werbalnego-oralnego przekazem werbalnym-nieoralnym, tj., słowem pisanym.

b. Zachowania niewerbalne

Komunikacja werbalna i niewerbalna wzajemnie się uzupełniają. Rozumienie komunikatu w dużej mierze zależy nie tylko od przekazu werbalnego, jego formy, struktury, ale także od sygnałów niewerbalnych, które wzmacniają przekaz, ułatwiają jego zrozumienie. W tradycyjnej formie nauczania języków obcych, tj. w środowisku szkolnym/uniwersyteckim, można zauważyć cały szereg zachowań niewerbalnych, którymi posługują się nauczyciele. Spektrum zachowań obejmuje właściwie wszystkie znane elementy komunikacji niewerbalnej, tj. mimikę, kontakt wzrokowy, gesty, pozycję ciała, dystans, ubiór oraz elementy paralingwistyczne. Mogą być one mniej lub bardziej zauważalne, jednak występują zawsze. Tymczasem w WŚK komunikacja niewerbalna zawsze podlega modyfikacji. Specyfika wirtualnego środowiska komunikacyjnego nie pozwala na stosowanie zachowań niewerbalnych w pełnym wymiarze. Warto więc poddać analizie wymienione elementy komunikacji niewerbalnej w odniesieniu do WŚK oraz zastanowić się, jaki wpływ mogą mieć zaistniałe modyfikacje na skuteczność

przekazu, a w szczególność na skuteczność nauczania i uczenia się języków obcych. Znaczenie większości z tych elementów zależy od formuły zajęć, tj. czy nauczyciel i uczeń mają włączone kamery internetowe i mogą się wzajemnie widzieć, czy dociera do nich jedynie przekaz dźwiękowy bez obrazu.

Warto na początku wrócić do głównych powodów, dla których uczniowie włączają kamerę, tj. potrzeba utrzymywania kontaktu wzrokowego czy obserwacja reakcji nauczyciela. Wskazuje to na istotną rolę przekazów niewerbalnych. W dalszej części badanie potwierdziło wcześniejsze opinie i wykazało szczególne znaczenie mimiki i kontaktu wzrokowego. Zauważyć należy również, że nie wszystkie elementy komunikacji niewerbalnej są tak samo istotne.

Tabela 4. Elementy komunikacji niewerbalnej zauważane przez uczniów

Mimikę nauczyciela (wyraz twarzy)	70,59%
Gesty nauczyciela	41,18%
Kontakt wzrokowy	47,06%
Pozycję ciała nauczyciela	11,76%
Ubiór nauczyciela	0,00%
Inne: skupiam się na zapisach, które nauczyciel czyni w trakcie lekcji	5,88%

Warto zastanowić się, dlaczego wskazane elementy, tj. głównie mimika, kontakt wzrokowy, gesty, odgrywają tak znaczącą rolę.

1) Mimika – rola twarzy

Twarz odgrywa najistotniejszą rolę w komunikacji międzyludzkiej, gdyż to z niej odczytujemy emocje i intencje drugiej osoby. Twarz odgrywa również kluczową rolę w komunikacji wirtualnej (jeśli włączona jest kamera), gdyż na niej skupia się duża część uwagi ucznia. Wymaga więc ona szczególnego „zarządzania" (zob. Puppel, 2011). Co więcej jak podaje Sikorski (2012: 47) „istnieje powszechnie rozumiany międzykulturowy język mimiczny oraz (…) głębsze uczucia są wyrażane za pomocą mimiki twarzy w taki sam sposób na całym globie". Nawiązuje tutaj do Argyle'a (1999), który mówił o tym w odniesieniu do następujących emocji: radość, wściekłość, rozczarowanie, zaskoczenie, strach, wstręt oraz smutek. Każda z tych emocji może być łatwo dostrzeżona zarówno przez ucznia jak i nauczyciela i nie byłoby w tym nic szczególnego, gdyby nie fakt, że podczas zajęć przez Internet obie strony skupiają głównie na twarzy. Wynika to naturalnie z ograniczeń technologicznych, gdyż kamera przekazuje jedynie wycinek rzeczywistości po drugiej stronie.

Należy więc zaznaczyć, iż nauczyciel powinien panować szczególnie nad wyrazem mimicznym, gdyż niekontrolowane ruchy np. ust lub czoła wyrażające irytację, gniew czy znudzenie mogą zostać bardzo szybko odczytane przez ucznia i negatywnie wpłynąć na przebieg interakcji i skuteczność nauki. Lekcjom języka obcego, szczególnie tym odbywającym się po raz pierwszy często towarzyszy uczucie strachu. Uczniowie obawiają się nie tylko samego procesu nauki, własnych niedoskonałości językowych, tego czy podołają wyzwaniu, jakie sobie postawili, ale także urządzeń, które im tę naukę umożliwiają, tj. komputera i programów np. obsługa programu Skype. Te negatywne emocje z pewnością mogą zostać przekazane za pomocą mimiki.

2) Kontakt wzrokowy

Oczy, jako element twarzy, również podlegają zarządzaniu. Utrzymywanie kontaktu wzrokowego jest niezbędne dla wytworzenia i zachowania odpowiednich relacji w akcie komunikacji. Przy włączonej kamerze internetowej, uczeń i nauczyciel są w stanie poniekąd kontakt wzrokowy utrzymywać. Należy jednak wspomnieć, że w przeciwieństwie do komunikacji w świecie rzeczywistym, w środowisku wirtualnym trudno jest patrzeć drugiej osobie prosto w oczy za pomocą kamery. Urządzenie przenosi nasz obraz, jednak jeśli patrzymy w kamerę, nie jesteśmy w stanie patrzeć w oczy i jednocześnie obserwować drugiej osoby. Jeśli natomiast patrzymy na ekran, w oczy drugiej osoby, ona będzie odbierała nasze spojrzenie jako skierowane nieco w dół lub błądzące. Sytuacja ta wymaga pewnego rodzaju treningu kontaktu wzorkowego i przystosowania się do nie do końca naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Nie oznacza to jednak, że w WŚK oczy przestają odgrywać istotną rolę. Ze względu na odległość, zakłócenia (tj. jakość obrazu), trudno jest natomiast kontrolować źrenice osoby biorącej udział w interakcji. Wiadomym jest bowiem, iż źrenice rozszerzone zdradzają emocje pozytywne, zwężone zaś, emocje negatywne (Sikorski, 2012).

3) Gesty

Akty komunikacji bezpośredniej nie mogą obyć się bez gestykulacji. Gestosfera (zob. Puppel i Puppel, 2008; Puppel, 2014) stanowi znaczącą część komunikacji niewerbalnej. W wirtualnym środowisku komunikacyjnym jest ona jednak znacznie ograniczona. W przypadku wyłączonej kamery, właściwie nie istnieje. Owszem rozmówcy mogą wykonywać gesty, jednak nie są one odbierane przez interlokutora. Tak więc w żaden sposób nie mogą wpływać na rozumienie przekazywanego komunikatu. Nie będą go ani

wzmacniały ani osłabiały. Natomiast przy włączonej kamerze komunikator ma większą możliwość stosowania gestów. Należy jednak zaznaczyć, że rozmówca dostrzega jedynie połowę korpusu drugiej osoby, ramiona, ale nie widzi rąk. Warto wspomnieć, że rozmówcy odbierają jedynie gesty pojawiające się w okolicy twarzy i barków, wszystko, co dzieje się poniżej jest niezauważalne. Jeśli rozmówca unosi ręce, żywo gestykuluje wówczas ruchy te można zaobserwować. Przypuszczalnie rozmówca jest bardziej skłonny stosować gesty wskazujące na zakłopotanie, kłamstwo, brak wiedzy itd. Siedząc przed komputerem czujemy się bardziej swobodnie i nie kontrolujemy swoich zachowań niewerbalnych tak jak w komunikacji bezpośredniej.

4) Pozycja ciała

Podobnie jak w przypadku gestów, wpływ pozycji ciała na odbiór komunikatu jest minimalny. W przypadku konwersacji bez kamery pozycja ciała nie ma żadnego znaczenia. Natomiast przy włączonym urządzeniu ocena postawy ciała również nie jest łatwa. Przyjmując, że nauczyciel najczęściej siedzi przy stole, na kanapie lub innym wygodnym miejscu, widzimy jedynie barki i głowę (twarz). Można tylko spostrzec, czy dana osoba jest wyprostowana czy zgarbiona. Z pewnością pozycja ciała jest bardziej statyczna niż ma to miejsce w tradycyjnej klasie, gdzie podczas zajęć nauczyciel często się porusza. Trudno jest również określić, czy rozmówca przyjmuje postawę otwartą czy zamkniętą. Można zatem przyjąć, że wszelkie oznaki skrępowania, niepewności, jak np. skrzyżowane nogi czy ramiona nie będą odgrywały żadnej roli podczas interakcji w WŚK.

5) Ubiór

W wirtualnym środowisku komunikacyjnym, ze względu na ograniczone możliwości obserwowania się nawzajem lub ich braku w ogóle (wyłączone urządzenie), ubiór przestaje mieć znaczenie. Każda ze stron biorących udział w konwersacji może w dowolny sposób dobrać ubiór, w którym czuje się najlepiej. Nie będzie to jednak miało żadnego wpływu na skuteczność komunikatu, zainteresowanie potencjalnych odbiorców lub rozproszenie ich uwagi, jak to może mieć miejsce w komunikacji w sytuacji rzeczywistej. Stąd też żaden z respondentów nie wskazał ubioru jako istotnego elementu wpływającego na interakcję w trakcie lekcji.

Omówione elementy komunikacji niewerbalnej są istotne przede wszystkim w trakcie zajęć z włączoną kamerą. Nie oznacza to jednak, że inne ele-

menty niewerbalne nie są zauważane w przypadku wyłączonej kamery. Interesującym wydało się więc określenie dystansu oraz elementów paralingwistycznych w obydwóch formach uczenia się.

6) Dystans

W komunikacji bezpośredniej bardzo istotną rolę odgrywa dystans. Wskazuje on na wzajemne relacje pomiędzy interlokutorami. W komunikacji tradycyjnej można wyróżnić kilka rodzajów dystansu od intymnego do publicznego (zob. Hall, 1966). Dystans, jaki przyjmujemy jest uzależniony od naszych relacji z innymi osobami, statusu, zajmowanej pozycji, miejsca. W relacji nauczyciel-uczeń zazwyczaj przyjmuje się dystans społeczny (środowisko klasy) lub rzadziej osobisty. Pozwala to zachować komfort nauczania, nie wywierać presji. W środowisku wirtualnym określenie dystansu jest bardziej problematyczne. Bowiem jak określić dystans, w rozumieniu Hall'a (1966), pomiędzy osobami znajdującymi w dwóch różnych miastach lub nawet w dwóch odległych krajach, a które widzą swoje twarze i są w stanie prowadzić swobodną konwersację. Z jednej strony mógłby to być dystans społeczny lub osobisty, z drugiej jednak, biorąc pod uwagę zakres realnej odległości, nie należy on nawet do kategorii dystansu publicznego. Można więc sądzić, że dystans, jako komunikat niewerbalny nie odgrywa w WŚK tak znaczącej roli, jak w komunikacji bezpośredniej. Tym niemniej ponad 60% respondentów określiło dystans podczas lekcji jako komfortowy. Być może wpływają na to warunki, w jakich odbywa się nauka – dom, ewentualnie miejsce pracy.

Tabela 5. Określenie dystansu pomiędzy nauczycielem a uczniem podczas nauki przez Internet

Bliski	24%
Neutralny	6%
Komfortowy	64%
Trudno powiedzieć	6%

7) Elementy paralingwistyczne

Wspomniane wcześniej elementy komunikacji niewerbalnej nie zawsze występują w WŚK. Nie ma to jednak wpływu na ogólny przekaz. Inaczej może jednak być z komunikatami paralingwistycznymi, takimi jak parametry gło-

su, jego wysokość, intonacja, tempo mówienia, ton, głośność i wyraźność (zrozumiałość, pauzy), śmiech, kaszlenie, czy chrząkanie (Sikorski, 2012). W związku z tym, że podczas komunikacji przez Internet używane są przede wszystkim zmysły wzroku i słuchu, wszelkie dodatkowe dźwięki są bardziej zauważane. Szczególnie jest to istotne w sytuacji, gdy rozmowa odbywa się bez kamery i rozmówcy polegają głównie na tym, co usłyszą. Stąd jakiekolwiek pauzy, intonacja, tempo muszą być szczególnie kontrolowane, żeby ułatwić a nie utrudniać zrozumienia komunikatu. Znaczenie komunikatów paralingwistycznych potwierdzili respondenci, którzy za najistotniejsze wskazali zrozumiałość wypowiedzi, która uzależniona jest także od tempa i intonacji. Wszystkie te elementy są naturalnie ze sobą powiązane.

Tabela 6. Elementy paralingwistyczne w komunikacji przez Internet

Wysokość głosu	18%
Intonacja	70%
Tempo mówienia	76%
Ton głosu	41%
Głośność	29%
Zrozumiałość wypowiedzi	88%
Pauzy	29%
Śmiech	41%

PODSUMOWANIE

Komunikacja w wirtualnym środowisku komunikacyjnym opiera się przede wszystkim na modalności wokalno-słuchowej. Z powodu ograniczonego zasięgu i działania gestosfery, braku bodźców węchowych i dotykowych oraz niemożności kontroli i modyfikowania dystansu, szczególnie istotną rolę odgrywa twarz oraz elementy paralingwistyczne. W przypadku braku kamery internetowej, większość bodźców niewerbalnych nie jest istotna dla zrozumienia komunikatu. Wówczas istotną rolę odgrywa komunikacja werbalna i umiejętność formułowania jasnego przekazu. Ucząc się poprzez Internet często znajdujemy się w komfortowych warunkach, tj. we własnym domu. Ma to ogromne znaczenie w przełamywaniu barier, szczególnie dla osób nieśmiałych. Przyjazne otoczenie i dystans, jaki dzieli ucznia i nauczyciela sprawiają, że osoby, które trudniej nawiązują kontakty z innymi ludźmi, mogą stworzyć dla siebie komfortowe środowisko uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, G.L. 1992. „Why interactive?". *Multimedia and Videodisc Monitor* 10. 20–29.

ARGYLE, M. 1999. *Psychologia stosunków międzyludzkich*. (Tłumaczenie: W. Domachowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

BEDNAREK, J. 2012. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GRZENIA, J. 2012. *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

HALL, E.T. 1966. *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

LUBINA, E. 2012. *Kompetencje psychospołeczne nauczycieli w świecie technologii komunikacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PUPPEL, J. 2011. „Uwagi w sprawie zarządzania twarzą w przestrzeni publicznej". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM. Poznań: Zakład Graficzny UAM. 81–89.

PUPPEL, J. 2014. *Obecność i rola gestów rytualnych w przestrzeni publicznej. Analiza rzeźb sakralnych w świątyniach katolickich na terenie miasta Poznania i wybranych okolic*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

PUPPEL, S. I J. PUPPEL. 2008. "Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej: wstępny zarys problematyki". Electronic Journal *Oikeios Logos* 4. 1–8.

SIKORSKI, W. 2012. *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

STEINBRINK, B. 1992. „Multimedia u progu technologii XXI wieku". *Robomatic.* 50–51.

TURULA, A. 2011. „Nauczanie języków obcych jutro. O wykorzystaniu nowych technologii w kształceniu przyszłych nauczycieli". W zbiorze: Pawlak, M. i B. Wolski (red.). *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków* obcych. Poznań/Kalisz/Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. 133–144.

WAWRZYNOWICZ, H. 2005. „Obywatele sieci – tworzenie społeczności". W zbiorze: Waśko, P., Wrońska, M. i A. Zduniak (red.). *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*. Poznań/Warszawa: Elipsa. 317–320.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.05

Środki masowego przekazu jako nośnik zasobów języka nierodzimego w kontekście glottodydaktyki

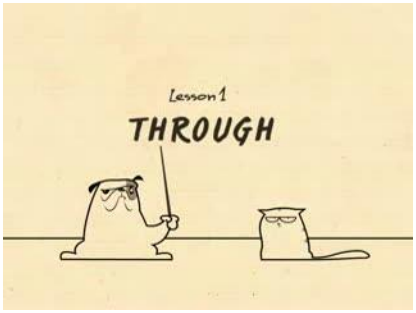
KINGA KOWALEWSKA

WPROWADZENIE

Niniejsza publikacja ma celu przedstawienie wyników badania dotyczącego wpływu środków masowego przekazu na rozwój języka angielskiego w procesie samokształcenia wśród młodzieży gimnazjalnej. Istotnym było, zdaniem autorki, zbadanie zachowań uczniów względem mass mediów w kontekście glottodydaktyki w autonomicznym kształceniu pozaszkolnym.

Młodzież wychowująca się w dobie zaawansowanych rozwiązań technologicznych w pełni korzysta z postępu cywilizacyjnego i w sposób naturalny adaptuje zdobycze nowoczesności do wszystkich dziedzin życia. Dotyczy to także metod kształcenia i udziału środków masowego przekazu w procesie glottodydaktyki. Nie od dziś znane są korzyści płynące z ich zastosowania w celach związanych z procesem uczenia się „języka nierodzimego" (Puppel, 2009). Ekspozycja na przekazy telewizyjne oraz radiowe zbliżona jest w swej naturze do akcydentalnego uczenia się języka w strumieniu informacyjnym. Słuchanie audycji radiowych w języku nierodzimym dzięki „osłuchaniu" się z brzmieniem danego języka, może prowadzić do przyswojenia nie tylko poprawnej wymowy, ale też, co niejednokrotnie trudniejsze, intonacji. Programy telewizyjne o odpowiedniej treści, należącej do obszaru zainteresowań uczącego się, w łatwy i przyjemny sposób pomagają poznać nowe elementy leksykalne lub utrwalić poznane wcześniej słownictwo. Znacznie mniejszą uwagę w kontekście nauczania języków nierodzimych przywiązuje się do przekazów reklamowych, które są ściśle powiązane ze środkami komunikowania masowego. Reklama będąca produktem komuni-

kacji masowej, jest z definicji komunikatem o charakterze perswazyjnym, mającym na celu zaprezentowanie towarów lub usług w pozytywnym świetle. Zdarzają się jednak sporadyczne przypadki, w których jej forma przybiera postać materiałów dydaktycznych (zob. Rys. 1, Rys. 2, Rys. 3).

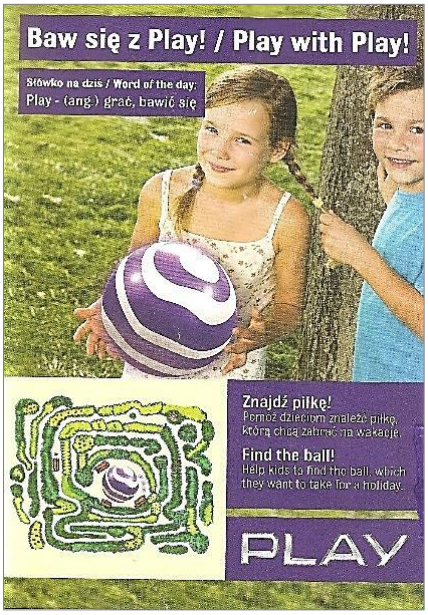


Rys. 1. Reklama telewizyjna sieci telefonii komórkowej (ŹI1)

W pierwszym przypadku (Rys. 1) spot telewizyjny ukazuje krótką lekcję wymowy słowa „through", które kot, pomimo perfekcyjnego przykładu ze strony nauczyciela-psa, uparcie wymawia jako „sru".

System tłumaczenia angielskojęzycznego aktora występującego w polskiej reklamie kredytu do złudzenia przypomina filmowe wersje „z napisami". Możliwość słuchania naturalnego głosu z brytyjskim akcentem przy jednoczesnym rozumieniu znaczenia dzięki pisemnemu tłumaczeniu u dołu ekranu stwarza doskonałą okazję do samodzielnego przyswajania nowych treści.

Rys. 2. Reklama telewizyjna kredytu bankowego (ŹI2)



Rys. 3. Reklama prasowa sieci telefonii komórkowej
(Źródło: zdjęcie zrobione przez autorkę – K.K.)

W tym przypadku, pomimo, iż oferowany produkt (usługa) jest adresowany do odbiorcy dorosłego, postać reklamy jest propozycją rozrywkowo-edukacyjną skierowaną do dzieci w wieku szkolnym. Zawiera element zabawy – szukanie drogi w labiryncie, oferując jednocześnie wyjaśnienia gramatyczno-leksykalne w powiązaniu z angielskojęzyczną nazwą reklamowanego produktu.

Internet z kolei, jako nośnik zasobów języka nierodzimego w formie przystosowanej do samokształcenia, oferuje strony, na których znajdują się pojedyncze lekcje czy pełne kursy języka nierodzimego. Co ważne, oferowane treści dostępne są nieodpłatnie i przyjmują formę: ćwiczeń, quizów, utworów muzycznych, wywiadów itp. Przykładowe strony to: www.angprofi.pl/, www.angielski-kursy.pl czy www.kochamangielski.pl.

Warunkiem prawidłowego korzystania z mediów przez uczniów jest posiadanie określonej wiedzy i umiejętności. Wśród obecnego pokolenia młodzieży, płynnie odnajdującego się w technologii informacyjnej, zauważyć można dobrze wykształconą kompetencją medialną, zwaną też kompetencją technologiczną (Kobylarek, 2012). Umożliwia ona młodym ludziom swobodne korzystanie z osiągnięć cywilizacyjnych, także w celach dostosowanych do glottodydaktyki. Publikacje naukowe Hofman (2008a, 2008b)

opisują doświadczenia uczniów, których proces nauczania języków nierodzimych w nauczaniu formalnym został wzbogacony specjalnie przygotowanymi i dopasowanymi programami multimedialnymi z zastosowaniem komputerów. Prace wyżej wymienionej autorki dowodzą, że wykorzystanie komputerów jest jednym z podstawowych narzędzi wspomagających akwizycję języka obcego i zwiększających efektywność procesu nauczania. W procesie glottodydaktycznym duże znaczenie mają edukacyjne gry komputerowe, na które niejednokrotnie zwraca uwagę w swych pracach Surdyk (2010). Hofman (2008a), idąc krok dalej, podaje spis stron internetowych z grami on-line i off-line służącymi do nauki gramatyki, czy przyswajania słownictwa języka nierodzimego. Z jej prac dowiadujemy się także o portalach edukacyjnych zawierających gry nie tylko do nauki języka obcego, ale także do nauki fizyki, chemii i matematyki w języku nierodzimym. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się ponadto platformy e-learningowe, które z reguły definiowane są jako formy kształcenia oparte o media elektroniczne, włączając sieci komputerowe, przekazy satelitarne czy przekazy telewizyjne i radiowe (Szabłowski, 2009). O efektywności kształcenia indywidualnego na odległość pisze m.in. Urbaniak (2010), podkreślając takie korzyści dla uczących się jak indywidualne planowanie procesu uczenia się, elastyczne dostosowanie czasu i miejsca nauki, uwzględnienie własnych celów, możliwości i przede wszystkim potrzeb.

Kobylarek (2012) słusznie wskazuje na wartość wynikającą z połączenia sformalizowanego kształcenia szkolnego i bardziej zindywidualizowanego kształcenia pozaformalnego w homogeniczną całość, która nadaje nowy wymiar nauczaniu. Pozaformalne uczenie się, zbliżone do naturalnego procesu edukacji, pozbawione jest stałych ram czaso-przestrzennych, cechuje się znaczną rotacją i przypadkowością tematyki, wychodząc naprzeciw indywidualnym potrzebom osób uczących się.

Jak pisze Hofman (2008b), współczesne środowisko glottodydaktyczne coraz mocniej akcentuje znaczenie autonomizacji i indywidualizacji w procesie nauczania. Myśl ta zaczęła być postulowana już na początku nowego milenium wśród polskich naukowców promujących indywidualizację w nauczaniu języków obcych (por. Pfeiffer, 2001; Wilczyńska, 2003). Główna idea zakłada, że w edukacji należy brać pod uwagę naturalne, zróżnicowane predyspozycje i cechy ucznia. W warunkach szkolnych panujących obecnie w polskiej rzeczywistości, przy prawie 30-osobowych klasach, wprowadzanie tej myśli może być trudne, jednak być może zróżnicowanie metod nauczania biorąc pod uwagę chociażby płeć uczniów i wynikające stąd rozbieżności w preferowanych sposobach nauki może przynieść zadowalające efekty.

CEL BADANIA

Głównym celem przeprowadzonego badania było określenie sposobu realizacji samokształcenia z zakresu nabywania języka nierodzimego (angielskiego) wśród młodzieży gimnazjalnej w warunkach pozaszkolnych ze szczególnym uwzględnieniem roli środków masowego przekazu. Dodatkowym celem było wskazanie przez młodzież preferowanych narzędzi, które ich zdaniem powinny wzbogacić ofertę kształcenia w warunkach szkolnych.

ZAŁOŻENIA

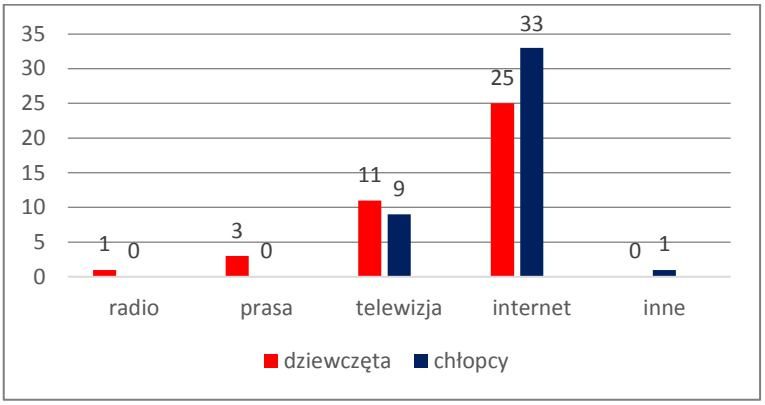
Przyjęto założenie, że młodzież gimnazjalna korzysta z różnorakich środków masowego przekazu, także w celu autoedukacji z języka nierodzimego.

MATERIAŁ I METODA BADAWCZA

Do badania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety opracowany samodzielnie przez autorkę składający się z 22 pytań. O jego uzupełnienie zostali poproszeni uczniowie klas II Gimnazjum Nr 33 w Poznaniu. W obszarze zainteresowania znalazła się właśnie ta grupa wiekowa, ponieważ, jak pisze Demel (1980), jest to okres wchodzenia młodzieży w proces samokształcenia. Badanie zostało przeprowadzone we wrześniu 2014 roku, objęto łącznie 83 osoby, w tym 40 dziewcząt, co stanowi 48,2% grupy badawczej i 43 chłopców (51,8%). Wszyscy badani uczniowie uczą się języka angielskiego, jako pierwszego języka nierodzimego. W grupie badanych nie występowało zróżnicowanie pod względem wieku, gdyż wszyscy respondenci to uczniowie klas II gimnazjum, którzy mają 14 lat. Ze względu na liczebność badanej grupy poniżej 100 osób, wyniki zostały podane w liczbie wskazań odpowiedzi, a nie w odsetkach.

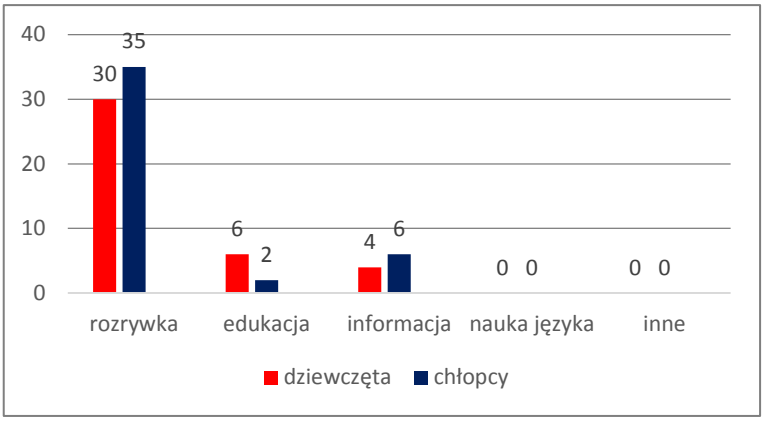
WYNIKI BADANIA

Problematyka badawcza (zgodnie z założeniem) dotyczyła zagadnień o charakterze ogólnym odnośnie rodzajów mediów, z jakich najczęściej korzystają badani uczniowie jak i ich wykorzystywania do uczenia się języków nierodzimych w tym przypadku języka angielskiego.



Wykres 1. *Z jakiego środka masowego przekazu korzystasz najczęściej?*

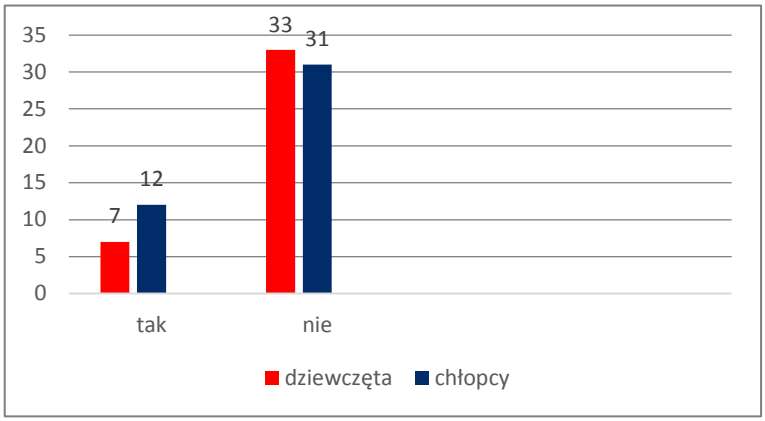
Celem tak sformułowanego pytania było wyłonienie najczęściej używanego środka masowego przekazu przez respondentów. Uczniowie zostali poproszeni o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi. Otrzymane wyniki jednoznacznie wskazują, że dominującym środkiem jest Internet w przypadku zarówno dziewcząt jak i chłopców (wykres 1). Wyniki te odzwierciedlają ogólnoświatowe tendencje widoczne w krajach wysokorozwiniętych, gdzie Internet zastępuje dotychczas używane tradycyjne środki takie jak telewizja, radio czy przede wszystkim prasa.



Wykres 2. *W jakim celu najczęściej używasz wyżej zaznaczonego środka masowego przekazu?*

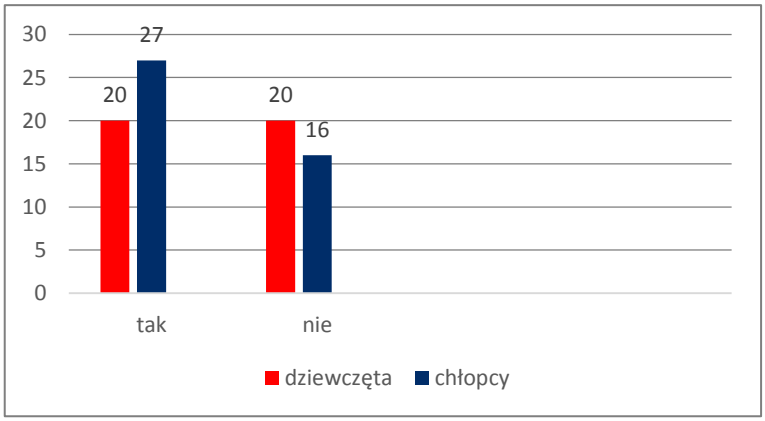
Pytanie drugie, w którym należało zaznaczyć jedną odpowiedź, miało pomóc w określeniu głównego celu, w jakim młodzież gimnazjalna korzysta z zasobów danego środka. Mając do wyboru odpowiedzi takie jak rozrywka,

edukacja, informacja, nauka języka oraz inne, zdecydowana większość uczniów wskazała na rozrywkę, jako główny cel używania Internetu, przy czym żadna z badanych osób nie wskazała na naukę języka nierodzimego.



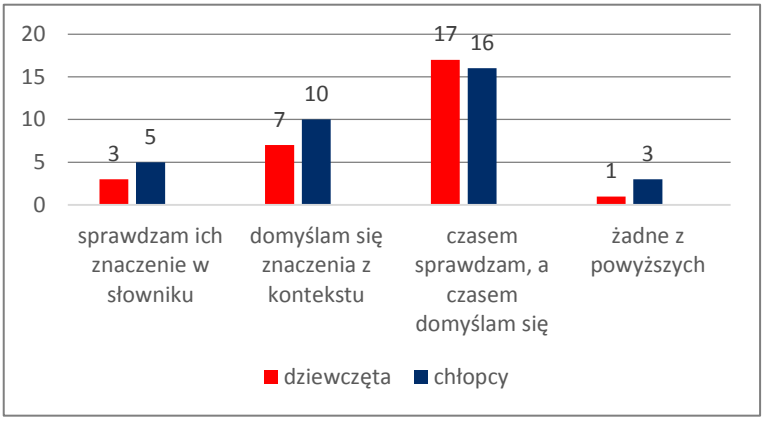
Wykres 3. *Czy słuchasz czasem audycji radiowych nadawanych w języku angielskim?*

W bardziej uszczegółowionym pytaniu dotyczącym odbioru treści nadawanych w języku nierodzimym przez konkretny środek masowego przekazu, jakim jest radio zwiększyła się znacznie liczba wskazań (wykres 3). Łącznie, mniej niż ¼ uczniów słucha czasem audycji radiowych prowadzonych w języku angielskim.



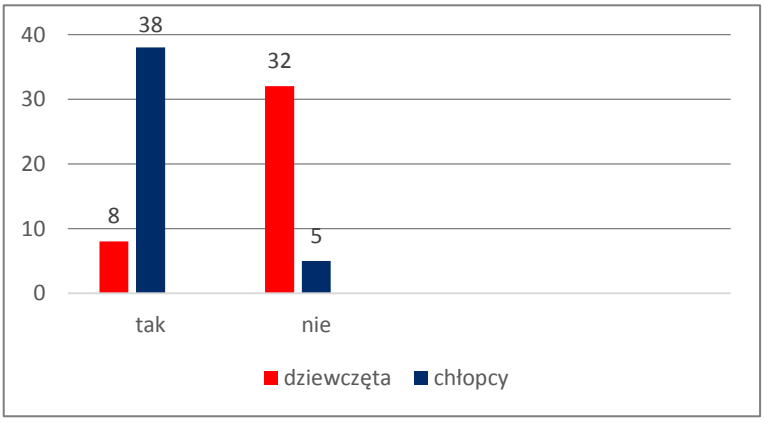
Wykres 4. *Czy zdarza Ci się oglądać filmy anglojęzyczne w oryginalnej wersji językowej (bez lektora i napisów)?*

Na pytanie dotyczące oglądania filmów anglojęzycznych w oryginalnej wersji językowej, bez lektora i napisów, połowa grupy badanych dziewcząt i ponad połowa grupy chłopców odpowiedziała twierdząco (wykres 4). Można zatem powiedzieć, że średnio co drugi uczeń czasami ogląda filmy anglojęzyczne samodzielnie próbując zrozumieć dialogi i tym samym uczy się języka w sposób zbliżony do naturalnego, gdzie kontekst danej sytuacji ułatwia zrozumienie, a także przyswajanie nowych treści.



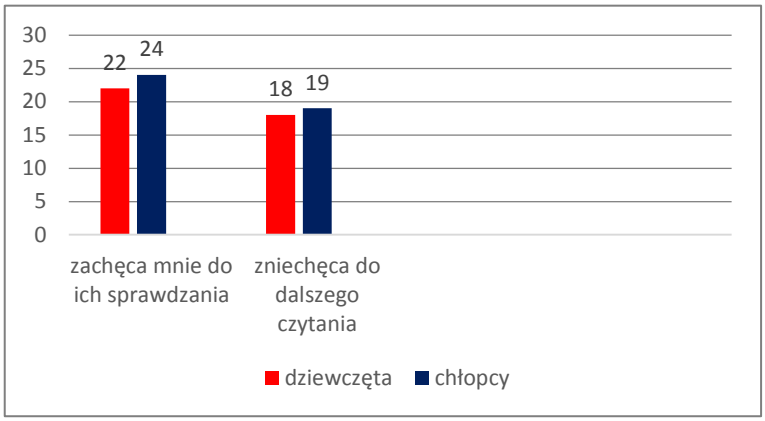
Wykres 4a. *Jeśli tak, to co robisz napotykając nieznane dotąd słówka?*

Pytanie to było kontynuacją poprzedniej myśli i dotyczyło sposobu radzenia sobie z nieznanymi dotąd słówkami czy zwrotami, które pojawiają się w oglądanym filmie (wykres 4a). Zdecydowana większość zarówno dziewcząt jak i chłopców stara się domyślać znaczenia nowych dla nich słów z kontekstu, a kiedy ta metoda zawodzi sprawdzają w słowniku.



Wykres 5. *Czy grasz w gry komputerowe?*

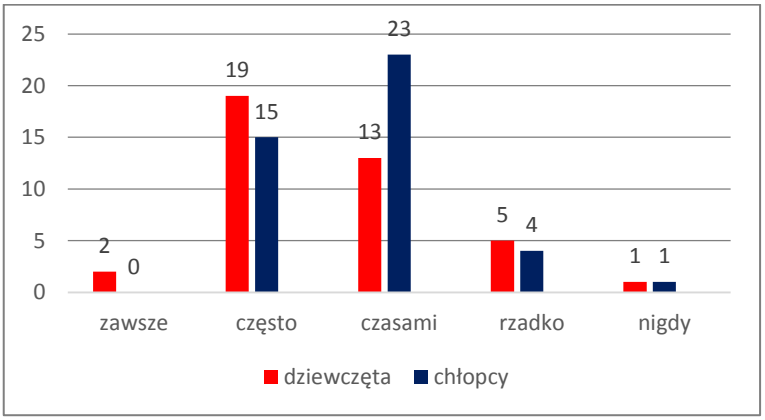
Odpowiedzi na to pytanie były najbardziej zróżnicowane ze względu na płeć uczniów, na korzyść chłopców (wykres 5). W grupie badanych uczniów w gry komputerowe gra większość (88,4%) chłopców, a zaledwie 20% dziewcząt.



Wykres 6. *Duże nagromadzenie nowych słówek w tekście pisanym w języku angielskim zachęca/zniechęca cię*

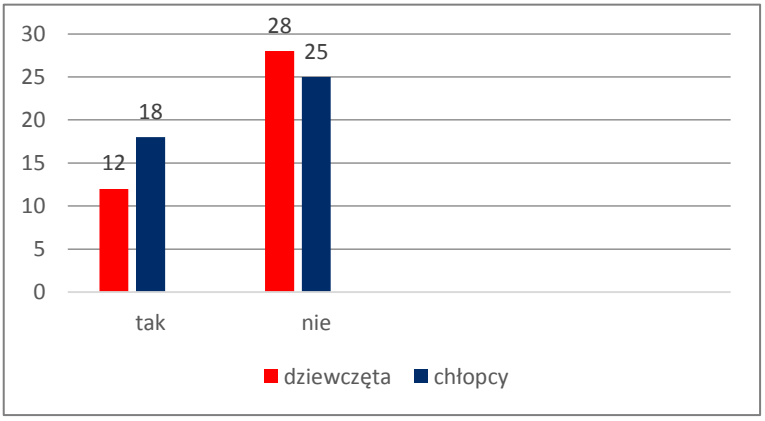
Kontynuacją poprzedniego pytania była prośba o podanie obszarów tematycznych słownictwa w języku angielskim, które uczniowie przyswajają podczas korzystania z gier komputerowych (wykres 6). A zatem postawiono pytanie: *Jeśli tak, to jaka jest tematyka słownictwa w języku angielskim, którego uczysz się z gier komputerowych?* Obszary leksykalne wskazane przez uczniów są ściśle powiązane z tematyką gier. Dziewczęta podają różne przykłady, które trudno ująć w konkretne kategorie, m.in.: „np. play, resume", „moda, codzienne życie (symulatory życia, wojenne, kryminalne)", „żadna, gram w gry w języku polskim". Obszary podane przez chłopców mogą być pogrupowane w następujące kategorie: militarna/wojenna, slang, przekleństwa, budownictwo, życie codzienne, komunikacja.

Istotna wydaje się reakcja uczniów w sytuacji dużego nagromadzenia nowych słów w tekście pisanym w języku nierodzimym, w tym przypadku angielskim. W takiej sytuacji blisko połowa zarówno chłopców jak i dziewcząt czuje się zachęcona do sprawdzania ich znaczenia, a niemalże tyle samo z nich czuje się zniechęcona do dalszego zapoznawania się z tekstem. Prawie symetryczne rozłożenie wyników nie rozstrzyga jednoznacznie czy w takim razie w tekście przeznaczonym dla ucznia należy w wysokim stopniu kumulować nowe elementy leksykalne, czy raczej unikać znacznego nagromadzenia.



Wykres 7. *Jak często podczas czytania tekstu (poza obowiązującym podręcznikiem) zawierającego nieznane ci słówka z języka angielskiego sprawdzasz ich znaczenie?*

Uczniowie zapytani o częstotliwość sprawdzania znaczeń nowych dla nich słów napotkanych w tekstach, które nie są obowiązującymi podręcznikami szkolnymi, wykazują dość wysoki poziom motywacji docierania do ich znaczeń. Większość badanych, zarówno dziewcząt jak i chłopców, często lub czasami korzysta z pomocy słowników czy translatorów. Motywacją może być chęć uczenia się, poznawania nowych słów, a także ciekawość pełnego znaczenia tekstu. Należy przyjąć, iż jest to trend pozytywny.

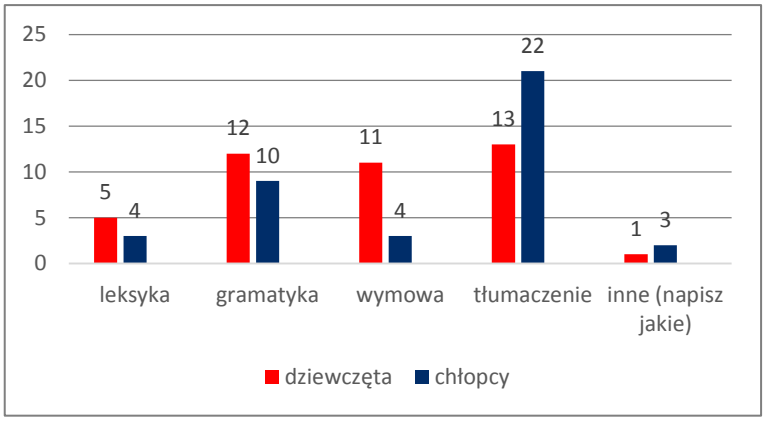


Wykres 8. *Czy korzystasz z portali internetowych, aby poszerzać swoją wiedzę z języka angielskiego?*

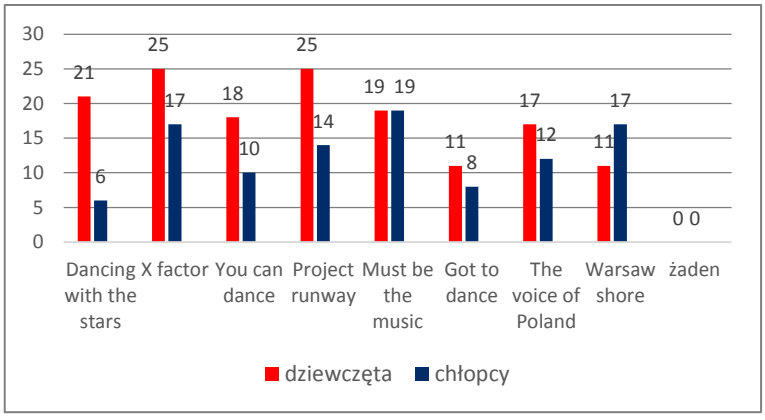
Ponad ⅓ dziewcząt i ponad ⅓ chłopców deklaruje, że korzysta z portali internetowych w celu poszerzania wiedzy z języka nierodzimego. Ponieważ

pytanie nie precyzowało, o jakie portale chodzi, w związku z tym kolejne zawierało prośbę o podanie konkretnych przykładów.

Pytanie 8a (w ankiecie) brzmiało: *Jeśli w poprzednim pytaniu zaznaczyłeś/aś odpowiedź tak, to wymień z jakich.* Odpowiedzi uczniów wykazały, że rzadko korzystają oni z portali, których przykłady zostały podane na początku niniejszego opracowania. Najczęściej powtarzające się odpowiedzi wskazują na „kompleksowe" rozwiązanie, czyli „tłumacza google" (8 wskazań), następnie Facebook (5), diki (3), youtube (3), oraz słowniki internetowe (3). Ciekawostką jest, że portale społecznościowe czy blogi (2 wskazania) postrzegane są przez niektórych badanych gimnazjalistów jako potencjalna lub rzeczywista platforma niosąca zasoby języka nierodzimego.



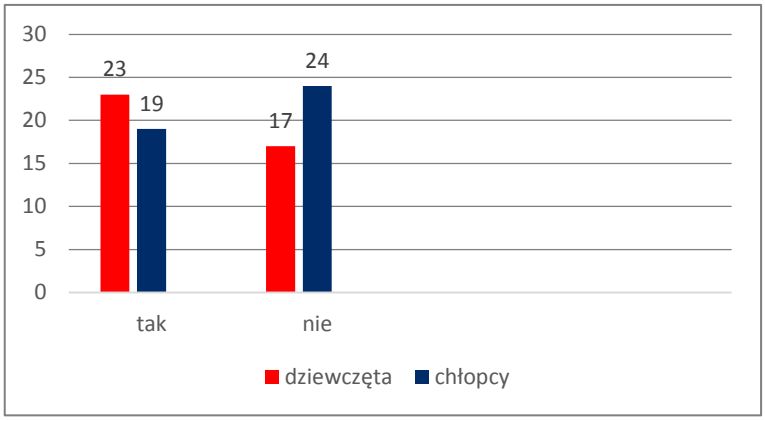
Wykres 9. *Jakich obszarów językowych szukasz na portalach internetowych?*



Wykres 10. *Zaznacz, który/e z programów wymienionych poniżej oglądasz lub oglądałeś*

Uczniowie pytani o obszary językowe, których poszukują na portalach internetowych w celu nauki języka nierodzimego, na pierwszym miejscu wymieniają tłumaczenie (wykres 9). Na drugim miejscu znajduje się szukanie wiedzy dotyczącej zagadnień gramatycznych, a także, co ciekawe wymowy, szczególnie dziewczęta.

Prośba o zaznaczenie tytułów programów telewizyjnych, które gimnazjaliści oglądają lub oglądali była wstępem do kolejnej kwestii, jaką jest obecność zasobów języka nierodzimego w polskiej telewizji (wykres 10). Wymienione w ankiecie programy to formaty rozrywkowe, tzw. talent shows, które zachowują oryginalny tytuł w języku nierodzimym. Na oficjalnych stronach internetowych, odpowiedniki tytułów w języku polskim nie stanowią równorzędnej części nazwy; mają inną czcionkę (mniejszy rozmiar, mniej ozdobny krój) i często są pomijane zarówno w mediach drukowanych, jak i w wypowiedziach ustnych. Odpowiedzi wykazały, że każdy z przebadanych gimnazjalistów ogląda lub oglądał co najmniej jeden z w/w programów, więc zjawisko to nie jest mu obce. Poproszono uczniów o podanie innych obcojęzycznych tytułów programów nadawanych w polskiej telewizji, zadając im kolejne pytanie: *Wymień, jakie znasz inne obcojęzyczne tytuły programów nadawanych w polskiej telewizji?* Badani uczniowie wymienili ogółem 43 tytuły. Najczęściej powtarzające się to Top model (8 wskazań), MasterChef (7), Hell's kitchen (7), Big brother (2). Jedna osoba wymieniła jeden z najdłużej nadawanych programów informacyjnych – Teleexpress.



Wykres 11. *Czy anglojęzyczne nazwy programów przyczyniają się do lepszego opanowania przez Ciebie języka angielskiego?*

Nieznaczna większość dziewcząt stwierdziła, że anglojęzyczne nazwy programów telewizyjnych mają pozytywny wpływ na ich opanowanie języka angielskiego. Z kolei większość chłopców nie uważa, aby nazwy progra-

mów w języku nierodzimym przyczyniały się do lepszego opanowania przez nich tegoż języka. Badani gimnazjaliści mieli uzasadnić swoją odpowiedź. Osoby, które odpowiedziały twierdząco na poprzednie pytanie (Wykres 12), uzasadniały swoją odpowiedź mówiąc o nauce nowych słów, a także wymowy. Przykładowe odpowiedzi:

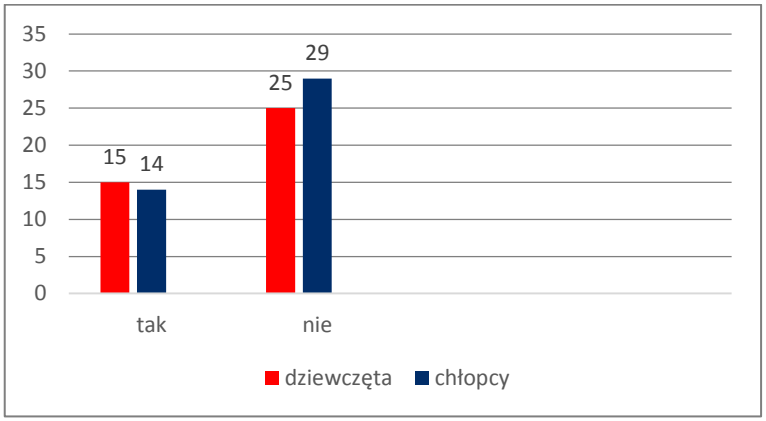
„łatwiej mi pomaga zapamiętać ich znaczenie"
„bo poszerzam swoją wiedzę"
„bo słowa brzmią inaczej w telewizji niż w słowniku"
„bo słucham jej wymowy"
„gdy nie rozumiem tytułu, bo jest w j ang sprawdzam"
„dobrze się utrwala wymowa i pisownia wybranego słowa"
„lepiej się je zapamiętuje"
„mogę nauczyć się paru słów lub wymowy"
„mogę utrwalać lub uczyć się wymowy"
„pomaga w zapamiętywaniu słów"
„ponieważ szybciej zapamiętam jak to się wymawia"
„ponieważ gdy natrafiam na nowe słówka, sprawdzam ich znaczenie"
„ponieważ kiedy słucham wyrazów w innym języku uczę się"
„ponieważ niektóre słówka zapamiętuję, a potem przydają się na lekcjach"
„ponieważ słucham poprawnej wymowy niektórych słów i zdań".

Uczniowie, którzy odpowiedzieli przecząco, twierdzili, że słowa zawarte w tych tytułach są zbyt proste, są już im znane, a treść programów i tak nadawana jest w języku rodzimym. Przykładowe odpowiedzi:

„ponieważ to tylko nazwa z podstawowym słownictwem"
„bo są zbyt proste"
„bo są po polsku"
„ponieważ dużo tak nie mówią po angielsku"
„nazwa nie zmienia polskiej treści"
„bo nie są po angielsku"
„bo zazwyczaj są po polsku nadawane".

Około trzy czwarte przebadanych uczniów bez względu na płeć nie postrzega reklamy jako pomocy dydaktycznej w opanowaniu czy ulepszeniu języka angielskiego (wykres 12). Niektóre argumenty uczniów, którzy odpowiedzieli przecząco:

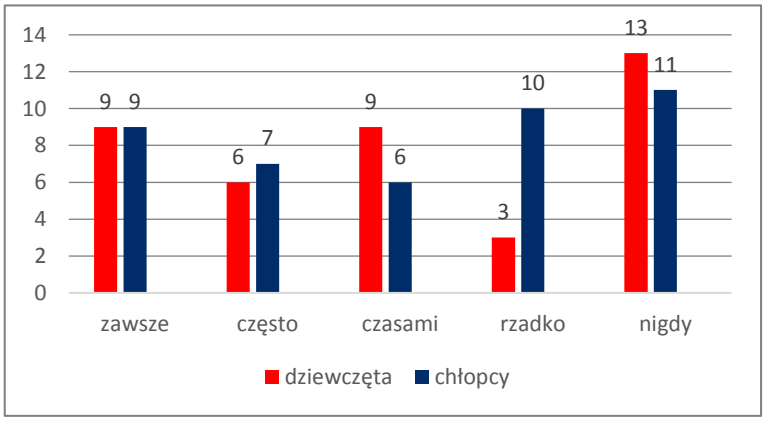
„bo są bez sensu"
„bo nie"
„bo nie rozumiem"
„bo zwykle po polsku, a gdy już je puszczą po angielsku to są bzdurne i mówią niewyraźnie"
„reklamy nic nie uczą"
„bo to już znam"
„zawsze są one przetłumaczone".



Wykres 12. *Czy reklama (telewizyjna, radiowa, prasowa) wspomaga naukę języka angielskiego?*

Jednak szczególnie warte uwagi są odpowiedzi gimnazjalistów, którzy w reklamie upatrują źródło zasobów języka nierodzimego w formie dostosowanej do samokształcenia. Wymieniają oni głównie wymowę i słownictwo. Przykładowe odpowiedzi:

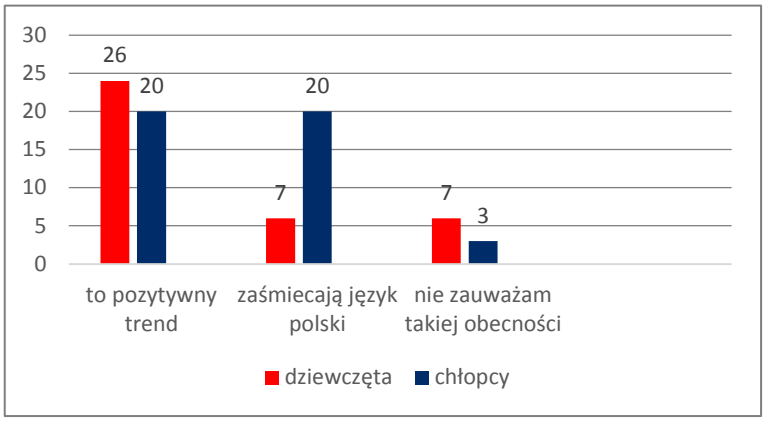
„rozwijają moje słownictwo i formy gramatyczne"
„jeśli tam są na przykład napisy, bo wtedy uczę się nowych słów"
„kojarzy się znaczenie słów"
„można usłyszeć poprawną wymowę oraz akcent słów"
„wymowa, nowe słówka"
„ponieważ, gdy usłyszę nowe słowo po angielsku mogę je sprawdzić, utrwalam sobie"



Wykres 13. *Jak często próbujesz tłumaczyć slogany anglojęzyczne występujące w polskich reklamach, np. Mentos – The freshmaker, Nokia – Connecting people. Siemens – Be inspired. Nike – Just do it?*

„reklamy szybko wpadają do głowy”
„czasami, ponieważ reklamy są nagrywane oryginalnie w j. ang., a potem zostają tłumaczone, czasami są ang. napisy”
„w telewizji i w radiu słyszymy ich wymowę i poszerzamy słownictwo, w prasowym pisownia”.

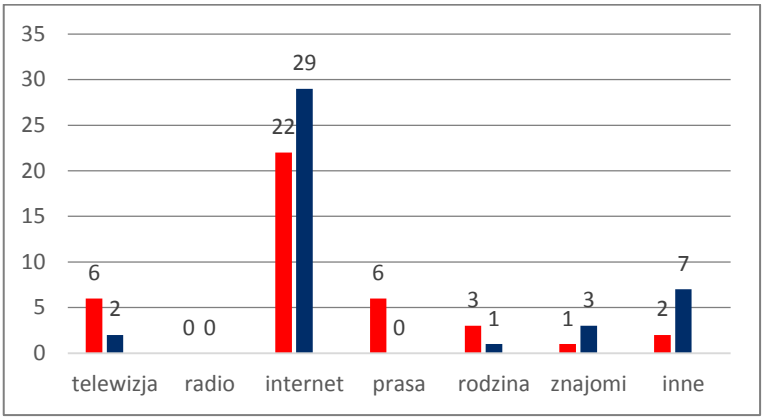
Odpowiedzi uczniowie zapytanych o częstotliwość tłumaczenia sloganów reklamowych z języka angielskiego na język rodzimy są zróżnicowane i nie wykazują wyraźnej tendencji (wykres 13).



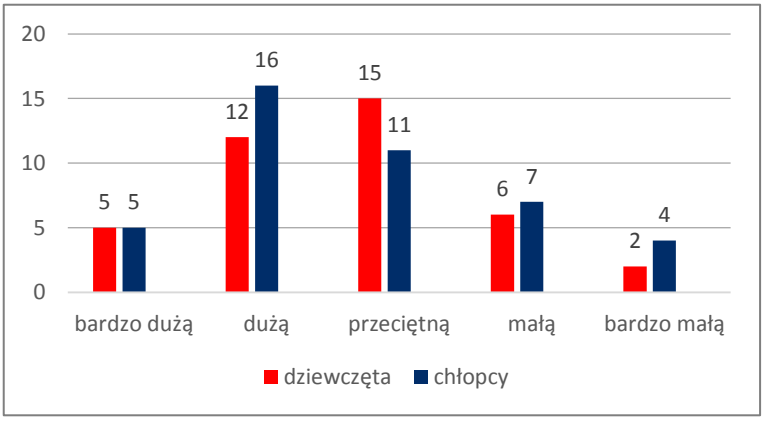
Wykres 14. *Jak oceniasz obecność języka angielskiego w środkach masowego przekazu?*

To pytanie miało na celu uzyskanie ogólnej opinii młodzieży gimnazjalnej na temat obecności języka nierodzimego (angielskiego) w środkach masowego przekazu (wykres 14). Z odpowiedzi wynika, że ponad połowa dziewcząt postrzega tę tendencję jako pozytywną. Natomiast w grupie badanych chłopców tylu samo uważa, że jest to zarówno pozytywny trend jak i zaśmiecanie języka rodzimego.

W niniejszych badaniach uznano za bardzo ważne uzyskanie informacji dotyczących źródeł pozaszkolnych nauki języka angielskiego dla uczniów na poziomie gimnazjalnym. Stąd pytanie: *Kto lub co najbardziej wpływa na Twój rozwój języka angielskiego poza szkołą?* (wykres 15). Badani uczniowie bardzo wyraźnie wykazali, że największy wpływ na ich rozwój języka angielskiego poza nauczaniem szkolnym ma Internet. W kategorii „inne” podano także: „dodatkowe zajęcia” (3 wskazania), „gry” (2), „podróże” (2), oraz „znajomi z obcych krajów”.

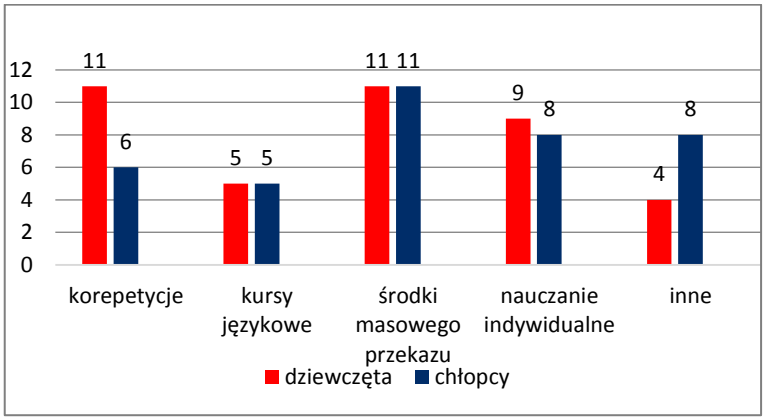


Wykres 15. *Kto lub co najbardziej wpływa na Twój rozwój języka angielskiego poza szkołą?* (wskaż jedną odpowiedź)



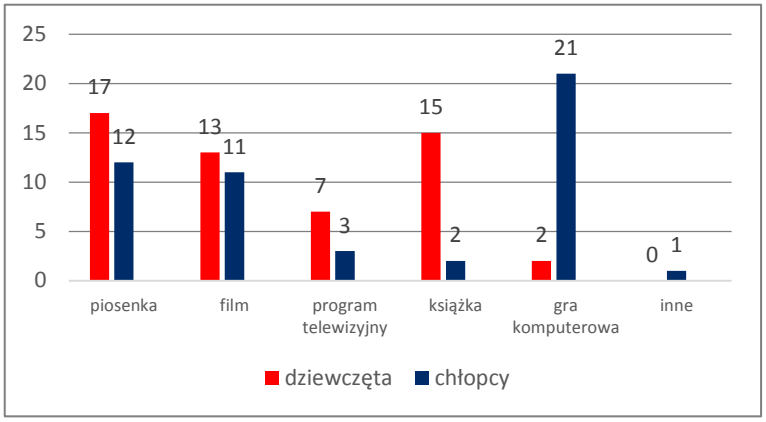
Wykres 16. *Jaką rolę odgrywają środki masowego przekazu w Twoim uczeniu się języka angielskiego?*

Istotnym było zbadanie poziomu samoświadomości uczniów dotyczącej roli, jaką ogólnie odgrywają środki masowego przekazu w ich procesie uczenia się języka angielskiego (wykres 16). Reasumując, odpowiedzi „dużą" i „bardzo dużą" dwukrotnie przewyższają liczbę odpowiedzi „małą" i „bardzo małą".



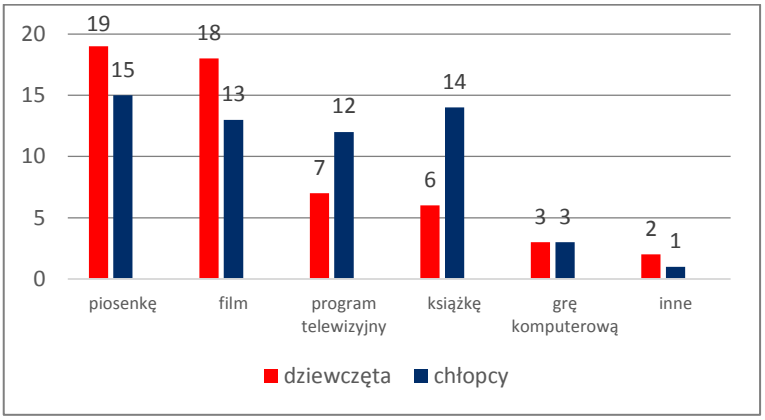
Wykres 17. *Z jakich źródeł poza szkołą korzystasz, aby uczyć się języka angielskiego?*

Z odpowiedzi na to pytanie wynika, że badana młodzież gimnazjalna korzysta najczęściej z środków masowego przekazu jak i indywidualnego nauczania/korepetycji, następnie w niewielkim stopniu kursów językowych.



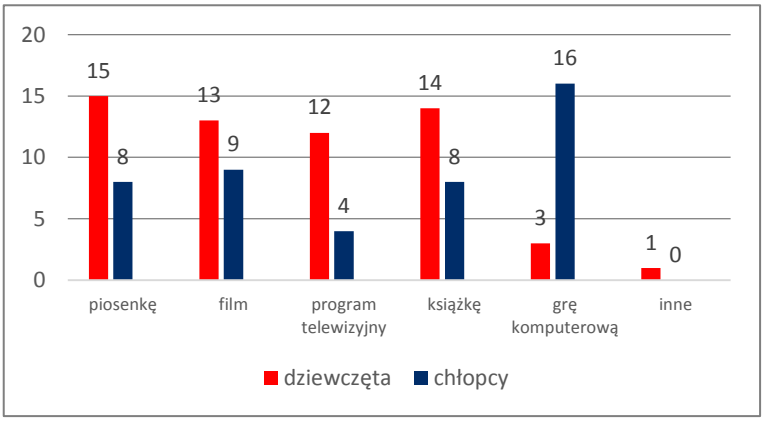
Wykres 18. *Jaka forma przekazu byłaby dla ciebie najdogodniejsza do nauki gramatyki języka angielskiego?*

Kolejne trzy pytania dotyczą preferencji uczniów w wyborze najdogodniejszej dla nich formy nauki poszczególnych aspektów języka nierodzimego. Jeśli chodzi o gramatykę języka angielskiego, odpowiedzi są zróżnicowane ze względu na płeć. Chłopcy zdecydowanie wskazują na gry komputerowe, natomiast wskazania dziewcząt rozkładają się prawie równomiernie na piosenkę, książkę i film. Chłopcy wybierają piosenkę i film na drugim miejscu, tylko dwa wskazania wśród nich dotyczyły książki.



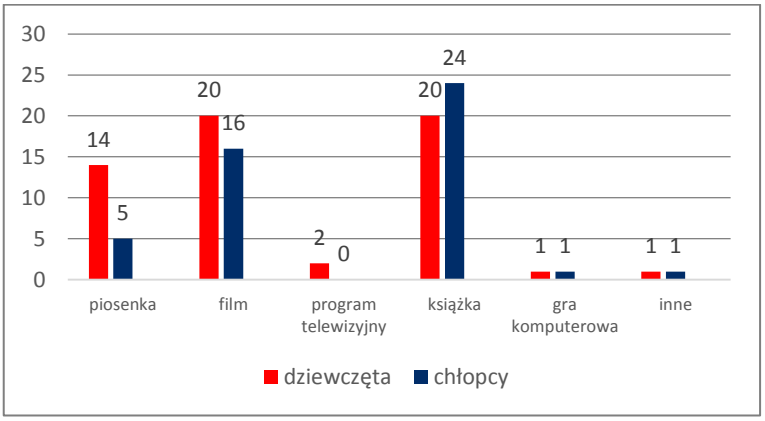
Wykres 19. *W jaki sposób chciałbyś/chciałabyś uczyć się poprawnej wymowy w języku angielskim?*

W przypadku preferowanego sposobu nauki poprawnej wymowy w języku angielskim dziewczęta wybrały piosenkę i film, dystansując takie opcje jak program telewizyjny, książka czy gra komputerowa. Chłopcy z kolei wskazali w zbliżonym odsetku odpowiednio piosenkę, książkę, film i program telewizyjny.



Wykres 20. *Jakie narzędzie preferowałbyś do nauki słownictwa w języku angielskim?*

Pytani o preferowane narzędzie do nauki słownictwa w języku nierodzimym chłopcy wskazali przede wszystkim na grę komputerową, a następnie równorzędnie na film, piosenkę i książkę. Odpowiedzi dziewcząt nie wykazują znaczącej hierarchii i obejmują wszystkie proponowane narzędzia, czyli kolejno: piosenkę, książkę, film oraz program telewizyjny. Jedynie gry komputerowe nie stanowią dla nich istotnego źródła – tylko 3 wskazania.



Wykres 21. Z którą formą nauki spotkałeś się podczas lekcji w szkole?

Ostatnie pytanie stanowiło konfrontację powyższych wyborów uczniów z narzędziami stosowanymi w warunkach szkolnych. Uzyskane wyniki wskazują, że najczęściej stosowanymi środkami do nauczania języka nierodzimego (w tym przypadku języka angielskiego) przez nauczycieli szkolnych podczas lekcji jest książka, film oraz piosenka.

PODSUMOWANIE

Reasumując, uzyskane odpowiedzi pomogły zweryfikować metody samokształcenia młodzieży gimnazjalnej z zakresu nauki języka angielskiego jako nierodzimego w warunkach pozaszkolnych. Wyniki badań zobrazowane wykresami, odzwierciedlające odpowiedzi uczniów z uwzględnieniem płci zasadniczo nie odbiegają od siebie, poza kilkoma pytaniami, gdzie występują znaczne dysproporcje. Najwyraźniej widać różnicę pomiędzy odpowiedziami dziewcząt i chłopców przy pytaniach dotyczących preferowanych form nauki języka nierodzimego, gdzie dziewczęta znacznie częściej wskazują na tradycyjne narzędzie, jakim jest książka, piosenka, natomiast chłopcy częściej podają gry komputerowe szczególnie do nauki gramatyki i słownictwa.

WNIOSKI

W wyniku przedstawionej dyskusji można pokusić się o sformułowanie następujących wniosków:

1. Blisko połowa ankietowanych twierdzi, że środki masowego przekazu odgrywają dużą lub bardzo dużą rolę w procesie samokształcenia w zakresie języka angielskiego.

2. Internet jest podstawowym środkiem masowego przekazu dla młodzieży gimnazjalnej i poza kształceniem formalnym w szkole ma największy wpływ na rozwój języka angielskiego.

3. Internet i zajęcia indywidualne są najczęściej wybieraną formą nauki języka angielskiego w warunkach pozaszkolnych. Istotnego znaczenia nabiera też reklama emitowana w mediach, na którą wskazała około jedna trzecia uczniów.

4. Najczęściej używaną witryną internetową jest „tłumacz google" (translate.google.pl).

5. Występowanie języka angielskiego w rodzimych mediach postrzegane jest jako pozytywny trend przez ponad połowę badanych gimnazjalistów.

6. Płeć różnicuje preferencje dotyczące formy nauki języka nierodzimego. Narzędzia do nauki języka angielskiego powinny uwzględniać filmy i gry, szczególnie dla chłopców.

BIBLIOGRAFIA

DEMEL, M. 1980. *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: WSiP.

HOFMAN, A. 2008a. „Edukacyjne gry off-line i on-line oraz inne elementy IT w przygotowaniu studentów UG do nauczania L2". *Homo Communicativus* 3.5. 47–55.

HOFMAN, A. 2008b. „Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu przedmiotów nieinformatycznych na przykładzie języka angielskiego jako L2". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* IX. 157–161.

KOBYLAREK, A. 2012. „Media jako przestrzeń uczenia się – wyzwania edukacji dorosłych w świecie czwartej fali". W zbiorze: Jakubowski, W. (red.). *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". 77–92.

PFEIFFER, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

PUPPEL, S. 2007. „Tężyzna języków naturalnych". W zbiorze: Chałacińska-Wiertelak, H. (red.). *Dyskurs wielokulturowy. Prace Humanistycznego Centrum Badań*. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7–15.

SURDYK, A. 2010. „Gry, które uczą". *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny* 2.17. 22–25.

SZABŁOWSKI, S. 2009. *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

URBANIAK, A. 2010. „Pozytywne aspekty zastosowania e-learningu w nauczaniu języka obcego osób dorosłych". W zbiorze: Sokołowski, M. (red.). *Nowe media. Nowe interpretacje*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP. 133–147.

WILCZYŃSKA, W. 2003. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

ŹI1 https://www.youtube.com/watch?v=Wvu-A1JEIrw

ŹI2 https://www.youtube.com/watch?v=HVLC5E-h2nU

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.06

Zachowania komunikacyjne nauczycieli jako źródło konfliktu z perspektywy uczniów

MARCIN KRAWCZAK

1. WSTĘP

Szkoła to jedna z najbardziej znaczących instytucji w sferze publicznej, której istotą jest kształcenie i wychowywanie w społeczeństwie. Znakomita większość osób przechodzi przez kolejne etapy szkolnictwa począwszy od szkoły podstawowej, przez gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej.

Ogólnie do kategorii szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej można zaliczyć także przedszkole oraz uniwersytet. Choć nie są one przedmiotem niniejszego omówienia, warto wspomnieć, że zarówno przedszkole (z wyłączeniem pięcio- i sześciolatków) oraz uniwersytet łączy to, iż uczęszczanie do nich nie jest obowiązkowe. Inaczej ma się sprawa z wymienionymi powyżej typami szkół, gdyż prawo polskie poczyniło w tym względzie pewne rozróżnienie. Proces edukacji powszechnej podlega dwóm obowiązkom: 1) szkolnemu, który zakłada konieczność uczęszczania do szkoły podstawowej i gimnazjum (czyli od 7 roku życia). Jakkolwiek prawo nie precyzuje górnej granicy zakończenia obowiązku szkolnego, to można go wywnioskować z 2) obowiązku nauki, który zobowiązuje do jej kontynuowania od 7 do 18 roku życia, czyli do osiągnięcia pełnoletności (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)[1]. Informacje powyższe dotyczą kwestii bardzo ogólnie zaprezentowanego formalnego charakteru instytucji szkoły.

Wszechstronny rozwój uczniów i uczennic jest ostateczną ideą szkoły i fundamentalnym kierunkiem jej działalności. Przestrzeń społeczna, w której rozgrywają się akcje edukacyjno-wychowawcze obfituje w miriady zde-

[1] Art. 15 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

rzeń komunikacyjnych, a ich rezultat końcowy może być różny. W relacji nauczycielsko-uczniowskiej zachodzą szczególne rodzaje interakcji rozpoczynając od wymiany form grzecznościowych poprzez działania dydaktyczne aż do rozwiązywania problemów. Ten ostatni aspekt znajduje się w centrum zainteresowania aktualnych rozważań. Nie jest zatem rewelacją stwierdzenie, że wśród takiej liczby wzajemnych oddziaływań komunikacyjnych muszą występować pewne trudności natury dyscyplinarnej. Dla wielu oczywistym pozostaje stanowisko, zgodnie z którym to właśnie uczniowie i uczennice stanowią źródło konfliktu zaburzając harmonię procesu edukacyjnego. Autor przytaczanych słów stoi na biegunowo odmiennym stanowisku twierdząc, że nauczyciele są tym podmiotem, który może powodować konflikt. Celem tego artykuły jest więc zbadanie zachowań komunikacyjnych nauczycieli, które mogą być źródłem konfliktu z perspektywy uczniów.

Poszczególne odnośniki bibliograficzne oraz ewentualne cytacje zostały przetłumaczone przez autora tekstu [MK] i w ten sposób oznaczane, chyba że w konkretnym przypadku wskazano inaczej.

2. DEFINICJA ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNYCH

Ustalenie znaczenia zachowań komunikacyjnych powinno zostać umiejscowione na tle pojęcia szerszego, jakim jest przestrzeń publiczna. Ten termin jest podejmowany odmiennie w zależności od dziedziny badań, w jakich jest stosowany. Fizycy postrzegają przestrzeń jako zasobnik zjawisk naturalnych, który zapewnia im istnienie (Speake, 1979: 308) [MK]. Geografowie charakteryzują ją jako związek pomiędzy ciągiem wydarzeń podlegającym działaniu czasu i wszelkim procesom (Blaut, 1961) [MK], a dla architektów przestrzeń jest reprezentowana jako doświadczenie człowieczeństwa wyodrębnione ze świata przyrody (van der Laan, 1983: 11ff) [MK].

Aspekt społeczny przestrzeni został ujęty w badaniach Woolleya (2003), Madanipoura (1996), Tonnelata (2010) oraz Puppla (2004). Wszyscy przytoczeni badacze stoją na stanowisku, że najistotniejszym przeznaczeniem przestrzeni jest służba dla społeczności, gdyż przestrzeń nie może istnieć bez obecności jednostek, które na potrzeby niniejszego artykuły zostały określone jako komunikatorzy. Zatem zachowania komunikacyjne należy interpretować jako działania werbalne oraz niewerbalne inicjowane i rozwijane podczas aktów komunikacyjnych (Puppel, 2004: 4) [MK].

Nauczyciel jest zatem jednym z komunikatorów, który wykorzystuje odpowiednie modalności wokalno-słuchowe i dotykowo-wizualne w swoich zachowaniach komunikacyjnych występując w przestrzeni publicznej szkoły.

Wraz z definicją zachowań komunikacyjnych należy objaśnić pojęcie konfliktu. Sobol (1995: 582) podaje, że jest to „sprzeczność interesów, poglądów, niezgodność, spór, zatarg, kolizja" [od łac. *conflictus* – zderzenie]. Choć przytoczone hasło jest wyjaśnione w ogólnych sformułowaniach, to jednocześnie unaocznia zasięg poszczególnych antagonizmów.

3. INSTYTUCJONALNOŚĆ SZKOŁY

Szkoła należy do tego rodzaju instytucji, które łączą różne wymiary przestrzeni publicznych. Owe przestrzenie stanowią kontekstualne tła, w których zachodzą najbardziej rozmaite zderzenia komunikacyjne o określonej celowości.

Zrozumienie stanowiska, zgodnie z którym szkoła obfituje w najważniejsze rodzaje przestrzeni warto wspomnieć, że do najbardziej dominujących należą następujące: agora/forum, arena, dom, sala wykładowa, teatr, świątynia (Puppel, 2008).

Agora/forum – jedne z historycznie najstarszych przestrzeni publicznych. Ateńska agora, główny rynek greckiego polis, była miejscem spotkań eklezji, czyli zgromadzenia ludowego obywateli. Eklezja stanowiła zwierzchność władzy w starożytnych Atenach i składała się z pełnoprawnych obywateli, wyłączając kobiety, niewolników, ludzi pozbawionych wolności obywatelskiej oraz, jak dodaje Glowacki (2005: 258), osób uznanych za winnych bezbożności, znęcania się nad rodzicami i młodych mężczyzn, którzy nie odbyli służby wojskowej [MK]. Choć idea demokracji ateńskiej daleka była od współczesnego wyobrażenia o równości obywateli, to na owe czasy ta forma państwowości postrzegana był jako fenomen społeczny. Ponadto będąc kolebką retoryki, ateńska agora stała się miejscem, w którym nastąpił rozkwit klasycznych praktyk oratorskich. W szczególności na uwagę zasługuje pojęcie 'parezji'. Potocznie jest to wypowiedź szczera i otwarta, bliska weredyzmowi, która miała cechować wszystkich obywateli i stanowić pewien rodzaj komunikacyjnej bezczelności akcentując ich równość i wolność myślenia (Saxonhouse, 2006: 88) [MK]. Słowem, każdy pełnoprawny obywatel Aten mógł swobodnie wystąpić ze swoja propozycją na agorze, krytykując bezpruderyjnie wszystkie jego zdaniem nieuzasadnione wnioski. Dodatkowo, Foucault (1983: 4) zauważa, że parezja to rodzaj krytyki, wyrażanej w stosunku do samego siebie lub do innych, podczas której parezjasta znajduje się w pozycji niższości wobec interlokutora [MK]. To zastosowanie parezji zostanie wkrótce omówione w odniesieniu do instytucji szkoły.

Instytucja szkoły jest adekwatnym przykładem agory/forum, gdyż służy jako przestrzeń dla wymiany zasobów językowych i pozajęzykowych. Za-

równo nauczyciele jak i uczniowie prezentują w niej swoje umiejętności komunikacyjne i podlegają wzajemnym ewaluacjom. Szkoła/agora umożliwia kontynuowanie jej nadrzędnej misji społecznej, którą jest wszechstronny rozwój ucznia. Rozwój zachodzi zasadniczo wskutek transakcji komunikacyjnych, dla których szkoła jest sformalizowanym miejscem tychże wymian. Te ostatnie nie zawsze przebiegają harmonijnie, dlatego warto ponownie przywołać pojęcie parezji.

Parezja w szkole występuje zwłaszcza w sytuacjach, gdy uczeń nie zgadza się z postawą nauczyciela. Wyrażając swoje stanowisko, uczeń staje się parezjastą, jako że w instytucji szkoły nauczyciel znajduje się w pozycji zwierzchniej. Rozdźwięk, który powstaje przy różnicy postaw daje początek konfliktowi oraz wrogim wzajemnym postawom, gdy na dodatek zostaje wyartykułowany w konfrontacyjny i nietaktowny sposób. Rola nauczyciela polega wtedy na rozładowaniu powstającego napięcia i wysłuchaniu ucznia z takim podejściem, które unaoczni mu autentyczne intencje i niewymuszoną chęć wspólnego rozwiązania problemu. To wspólne poszukiwanie może w konsekwencji okazać się istotnym stymulantem w rozwoju intelektualno-emocjonalnym dojrzewającego ucznia, choć początkowo on sam może tego nie dostrzegać.

Arena to przestrzeń, w której współzawodniczą nie komunikatorzy, ale wspomniane wcześniej zasoby językowe i pozajęzykowe. Gdy uczestnikami aktu komunikacyjnego są nauczyciel i uczeń i dochodzi miedzy nimi do wymiany słownej, pozostali bierni uczestnicy ewaluują nie tylko postawę komunikacyjną każdego z dwojga zaangażowanych w akt interlokutorów, ale także oceniają zasoby językowe i pozajęzykowe *per se*. Jakkolwiek arena może być także interpretowana jako przestrzeń, w której języki prezentują swoją 'tężyznę' (Puppel, 2007), czyli zdolność do przetrwania w habitacie (adresie ekologicznym) danej polityki językowej i administracyjnej państwa. Niekiedy zdarza się, że jednostkowy akt komunikacyjny w klasie pomiędzy komunikatorami może doprowadzić do zderzeń zasobów w przestrzeni areny przyczyniając się do reperkusji natury fizycznej. I choć takie rozwiązanie konfliktu uchodzi za drastyczne, nauczyciel stoi w nim na straconej pozycji, jako że jakikolwiek rodzaj takiej interwencji może skutkować usunięciem z miejsca pracy, nawet jeśli ewidentną winę za powstanie konfliktu ponosi uczeń.

Dom to esencjonalna przestrzeń, której jakość określi późniejszą zdolność komunikatora do interagowania z innymi przestrzeniami publicznymi. Auge (1995: 108, za Descombes, 1992: 163) postrzega przestrzeń domu jako przede wszystkim ufundowaną na walorach komunikacyjnych o retorycznej proweniencji stwierdzając, że komunikator znajduje się w domu wtedy gdy

swobodnie rozumie retorykę tych, z którymi żyje; gdy potrafi bez zbędnych trudności przekazać swoje stanowisko i z równą łatwością uchwycić argumenty swoich interlokutorów. Granice domu jako przestrzeni pojawiają się w chwili gdy interlokutorzy komunikatora nie rozumieją motywów jego działań i gestów, narzekań, które wyraża czy admiracji, które manifestuje [MK]. Teoretycznie szkoła powinna być kontynuatorem wartości pedagogicznych zainicjowanych w domu rodzinnym. Takie stwierdzenie zakładałoby, że wszystkie rodziny funkcjonują w sposób zdrowy i bezbłędnie wypełniają swoje zadania wychowawcze. Niestety wiele rodzi dotkniętych jest różnego rodzaju patologiami, zatem proces wychowawczo-edukacyjny nie postępuje zgodnie z oczekiwaniami. Konflikt, jaki może powstać w szkole, pomijając rówieśnicze nieporozumienia, obejmuje również relacje nauczyciel-uczeń. Pośród najistotniejszych przyczyn takiego konflikt należy wymienić dwie: 1) wspomniane patologie domu rodzinnego, które ustanowiły takie standardy zachowań, które nie mogą obowiązywać w instytucji szkoły oraz 2) zwyczajną odmienność retoryk domu rodzinnego oraz szkoły (reprezentowaną przez nauczycieli danych przedmiotów) jako wyraz naturalnego rozdźwięku między światopoglądami, dojrzałością, ograniczeniami formalnymi pomiędzy nauczycielami a uczniami. Dom jest niepodważalnie najbardziej rudymentarną z przestrzeni publicznych. Jest matrycą, na której wdrukowywane są wzorce zachowań komunikacyjnych, jakkolwiek ich ostateczne ukształtowanie nie leży jedynie w gestii komunikatorów, ale jest dostrajane przez społeczeństwo (w tym szkołę), a ich ostateczny rezultat nie może zostać w pełni przewidziany.

Sala wykładowa to kolejny rodzaj przestrzeni publicznej. Centralny punkt każdego pomieszczenia klasowego stanowi biurko nauczyciela, z którego wypływa wektor komunikacyjnej aktywności skąd nauczyciel powinien inicjować akty komunikacyjne. W sensie przenośnym sala wykładowa posiada cechy wspomnianej wcześniej przestrzeni – agory/forum, gdyż gwarantuje wymiar fizyczny, w którym zachodzi komunikacja. Ponadto szkoła jako instytucja może być przedsionkiem do dalszej edukacji wyższej (dla tych, którzy zdecydują się ją kontynuować), gdzie przyszli studenci dosłownie poznają namacalną przestrzeń dla ich dalszego rozwoju.

Wszechobecność przestrzeni publicznej teatru jest szczególna, gdyż teatralność można wyabstrahować z samego teatru, a następnie zastosować do każdego aspektu ludzkiego życia (Davis and Postlewait, 2003: 1) [MK]. Teatr jest sferą, która realizuje rzeczywiste przymioty komunikacji intencjonalnie wyeksponowane. Imitowanie otoczenia należy do inherentnych właściwości człowieka i polega na przyjmowaniu ról społecznych. Dzieci przyswajają sobie te role poprzez naśladowanie rodziców czy nauczycieli. W ten sposób

kształtują swoją osobowość. Ćwiklińska-Surdyk i Surdyk (2012: 46) przywołują Meada (1975: 224), tłumacząc to zjawisko następująco:

> Kompletną osobowość tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia osobowości; następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty. Taka jest – w pewnym sensie – struktura osobowości człowieka.

Dorastające dziecko stara się stosować te wyuczone zachowania, które przynoszą mu nagrodę ze strony otoczenia i unikać tych, które mogą je narazić na karę. Uczy się, jakie zachowania komunikacyjne są oczekiwane przez dane grupy komunikatorów i społecznie akceptowalne. Gdy trafia do szkoły ponadgimnazjalnej jest już zaznajomione z wieloma rodzajami zachowań, które wcześniej zdążył/-a przestudiować i odegrać. Jednakże każde nowe środowisko stanowi wyzwanie i, podobnie jak w przypadku zetknięcia nierodzimych kultur, może się okazać, że dotychczasowe wzorce postępowania są niekompletne, nieprzystosowane bądź zwyczajnie zawodzą podczas interakcji. Trudności piętrzą się, gdyż współcześnie mamy do czynienia z deprecjacją wartości. Degradacji uległy cnoty i argumenty, zatem uczeń i nauczyciel zmuszeni są przybierać maski. To zagadnienie będzie przedmiotem dalszego omówienia.

Ostatnią z przytaczanych przestrzeni publicznych jest świątynia. Świątynia to miejsce kultu potocznie kojarzone z zachowaniami rytualnymi zarezerwowanymi dla sfery sacrum. Co za tym idzie budowanie asocjacji ze szkołą może uchodzić za nietrafne. Nie jest tak jednak, dlatego że nauczyciel, zwłaszcza dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, stanowi taki sam autorytet dla podopiecznych w szkole jak ksiądz dla kongregacji w świątyni. Dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole podstawowej w swoim wyobrażeniu wynosi nauczyciela/-kę na piedestał admiracji i bezkrytycznego zaufania. Do tego stopnia nawet, że opiekun szkolny może zastąpić autorytet matki czy ojca, przynajmniej na jakiś czas. Ta właściwość autorytetu zanika w sposób naturalny, gdy dziecko dojrzewa i trafia do szkoły ponadgimnazjalnej. Sytuacja odmienia się tak dalece, że uczeń podaje w wątpliwość nie tylko autorytet nauczyciela, ale także rodziców, obowiązujących praw, ustalonych wzorców zachowania, słowem niemalże całego świata. Z jednej strony, to dobrze, gdyż wątpienie jest przejawem samodzielnego myślenia i rozwoju umysłowego. Z drugiej strony, anarchistyczny stosunek do wszystkiego i wszystkich może doprowadzić do absolutnego nieprzystosowania.

Powyższe rozważania dotyczące obecności wybranych przestrzeni publicznych w instytucji szkoły przedstawia poniższa tabela:

Tabela

Przestrzeń publiczna	Instytucja szkoły
Agora/forum	przestrzeń wymiany zasobów językowych i pozajęzykowych nauczycieli i uczniów, wskutek których ewaluacji podlegają postawy wyżej wymienionych komunikatorów
Arena	jak wyżej, ale dodatkowo ewaluacji podlegają same zasoby językowe i pozajęzykowe (w tym ocena jakości wypowiedzi komunikatorów, ale także tężyzna języków tj. odgórnie rozplanowany przydział czasu np. na język ojczysty i nierodzimy w danej szkole)
Dom	teoretycznie kontynuator walorów pedagogicznych zainicjowanych w domu
Sala wykładowa	właściwości przestrzenne; przedsionek dla edukacji wyższej w sensie fizycznym
Teatr	przyjmowanie i odgrywanie ról społecznych; stosowanie wyuczonych wzorców zachowań komunikacyjnych
Świątynia	w edukacji wczesnoszkolnej absolutna wiara w autorytet nauczyciela, później podawanie w wątpliwość tegoż autorytetu

Źródło: na podstawie Puppel, 2008

W ujęciu ekolingwistycznym szkoła powinna funkcjonować jako gwarant asocjacyjnego porządku komunikacyjnego (Puppel, 2012: 17ff), która promuje pozytywne elementy komunikacji realizowane „w takich wymiarach jak: dawanie/darowanie, wybór i porównywanie (…)" i opierać się na otwartości tegoż środowiska celem estetyzowania ogólnej przestrzeni komunikacyjnej. Jeżeli w środowisku szkoły dominuje porządek dysocjacyjny, zamknięty i inwazyjny, a dodatkowo zaogniany przez konflikty, to w przestrzeni komunikacyjnej zaczynają przeważać elementy negatywne, które wywołują dysharmonię, niepokój, brak porozumienia i zniechęcenie we wszystkich podmiotach zaangażowanych w działanie.

Omówiwszy rodzaje przestrzeni publicznej, należy przyjrzeć się zachowaniom rytualnym oraz teorii masek obowiązującym w instytucji szkoły.

3.1. Rytuały i maski w instytucji szkoły

Podmiot społeczny, który zmierza do przekształcenia się z organizacji w instytucję musi skonstruować własne rytuały, które mają mu zapewnić pokoleniową kontynuację jego działalności oraz zdolność do przekazywania swoich zasobów. Szkoła jest taka instytucją dlatego rozwinęła wachlarz rytuałów. Zasadniczo rytuał powinien być charakteryzowany przez następujące atrybuty: 1) być symboliczny, 2) być zainspirowany kulturowo, 3) być

ograniczony do konkretnych kontekstów komunikacyjnych, 4) być powtarzalny, 5) być zainscenizowany, 6) być ustrukturalizowany, 7) być zdefiniowany przez charakter danej instytucji, 8) dostarczać zaspokojenie w sensie intelektualny lub/i emocjonalnym lub/i utrzymania harmonii społecznej.

Ostatni punkt opisu rytuału wskazuje na jego zastosowanie. Warto zatem przytoczyć pojęcie przemocy symbolicznej (Bourdieu i Passeron, 1990), którego instytucja szkoły jest konkretna ilustracją i która jest konieczna dla utrzymania harmonii społecznej. Jenkins (2002: 104) zwięźle definiuje przemoc symboliczną jako narzucanie symboli i znaczeń grupom komunikatorów w ten sposób, że uznają je za usankcjonowane i prawowite [MK]. Przykładem realizacji przemocy symbolicznej jest „tajony program nauczania" (Suchocka, 2011: 295; za Okoń, 2001: 316). Jest to zestaw norm i wartości oddziałujących na młodzież, nieformalny i nieusankcjonowany, którego rezultat może być pozytywny bądź nie i jest uzależniony od zdolności uczniów, umiejętności nauczyciela oraz polityki edukacyjnej szkoły. Interpretacja tajonego programu nauczania jest wypadkową kultury domu rodzinnego, relacji rówieśniczych oraz ogólnej interakcji społecznej w tym roli mediów. Suchocka (2011: 296) podaje przykłady przemocy symbolicznej realizowane w utajonym programie, które zostały przytoczone poniżej słowami samej autorki:

- stosowanie zakazów;
- stawianie granic;
- domaganie się wypełnienia poleceń;
- urabianie przekonań i światopoglądu;
- wymaganie adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli i odpowiednie reagowanie;
- specyfika czasu;
- system testowania i egzaminowania;
- funkcje przestrzeni;
- posiadanie monopolu na wiedzę przez nauczyciela;
- stygmatyzowanie uczniów – etykietowanie płciowe, stwarzanie nierównych szans uczniom o różnych statusach majątkowych;
- treści podręczników szkolnych niosące ze sobą określone widzenie świata w zadaniach i poleceniach z pozoru neutralnych światopoglądowo.

Te przesłanki na pewnym etapie procesu edukacyjnego muszą powodować zachowania konfliktogenne. Kwestią dyskusyjną pozostaje pytanie czy rytuały pomagają w złagodzeniu powstających konfliktów czy może zupełnie odwrotnie, zaogniają je. Levi-Strauss (1981: 681), Durkheim (2001: 40) i Goffman (1967) prezentują odmienne stanowiska w tej sprawie. Levi-Strauss jako twórca koncepcji intelektualistycznej stwierdza, że celem rytuału jest

zapełnienie pustki powstającej wskutek nadmiaru doświadczeń życiowych, które należy zhierarchizować. Ten rodzaj rytualizacji przestrzeni publicznej jest oferowany przez instytucję szkoły poprzez wspomnianą przemoc symboliczną. Chociaż należy zaznaczyć, że kategoryzowanie doświadczeń intelektualnych może pozbawiać ucznia umiejętności spontanicznego myślenia, gdyż wtłacza go w wyuczone rozważania nad tym, co jest od niego oczekiwane i akceptowalne, a arbitraż w tym zmaganiu oczywiście pełni nauczyciel wraz ze swoimi wyuczonymi przekonaniami.

Emocjonalistyczna koncepcja Durkheima utrzymuje, że rytuał jest wyrazem wspólnych emocji przeżywanych przez daną społeczność, które zmierzają do wyłonienia harmonii z pandemonium relacji społecznych. Durkheim daje prymat społeczności nad intelektualizmem jednostki zaznaczając, że emocje bywają chwiejne, dlatego trzeba będzie redefiniować obecne znaczenia rytuałów, które podlegają nieustannie zmieniającym się okolicznościom kulturowym. Również i ta rola rytuału jest realizowana w instytucji szkoły. Jako jedna z najbardziej znaczących instytucji w sferze publicznej (a ideologią każdej instytucji jest ukonstytuowanie jakiejś formy porządku społecznego) stanowi przykład mikrospołeczności z ustalonymi wzorcami zachowania gwarantowanymi przez działalność komunikatorów-nauczycieli, którzy ten porządek zachowują i wpajają uczniom. Jakkolwiek nauczyciele mają na celu harmonizowanie relacji społecznych i egzemplifikowanie aprobowanych zachowań, to nierzadko mogą w tym procesie pomijać jednostki wyjątkowe o nietuzinkowej osobowości.

W tym miejscu należy przywołać zasygnalizowane wcześniej zagadnienie przybierania masek, dlatego w centrum zainteresowania niniejszego artykułu znajduje się perspektywa dramaturgiczna Goffmana, którego zajmują codzienne sytuacje życiowe, w których komunikatorzy odgrywają swoje role społeczne uzależnione od kontekstu, specyfiki danego aktu komunikacyjnego, wykonywanej profesji – wszystko to w ścisłe określonych ramach kulturowych konkretnej społeczności. Goffman czerpie z terminologii teatrologicznej przytaczając kluczowe pojęcia swojej teorii: 1) występ – sposób zaprezentowania osobowości komunikatora wskutek interakcji z odbiorcą lub grupą odbiorców, który rozgrywa się na scenie (w przestrzeni, w której zachowania komunikacyjne zostają odegrane z intencjonalną i konwencjonalną manierą komunikatora), 2) kulisy – prywatna przestrzeń komunikatora, do której dostępu nie mają pozostali komunikatorzy, gdzie aktor odgrywający swoją rolę może na moment zdjąć maskę; także przestrzeń, w której konstruowane są strategie przyszłych zachowań komunikacyjnych, 3) widownia – odbiorca lub grupa odbiorców występu komunikatora, 4) rola – wzór zachowania komunikacyjnego odpowiadający intencji komunikatora i korespondujący z konwencją, którą narzucają wymiary da-

nej kultury; wiedza na temat stosowania różnych masek w różnych sytuacjach (Ćwiklińska-Surdyk i Surdyk, 2012: 49). Sposób, w jaki funkcjonują komunikatorzy na tle przytoczonej perspektywy dramaturgicznej, pomoże przybliżyć poniższy przykład:

występ – nauczyciel tłumaczący uczniowi wymagające zagadnienie gramatyczne
scena – sala lekcyjna
kulisy – pokój nauczycielski
widownia – pozostali uczniowie
rola – cierpliwy i wyrozumiały nauczyciel kierujący się wartościami pedagogicznymi mający wzgląd na niedoskonałości rozwijającego się ucznia.

Nauczyciel zgodnie z oczekiwaniami kulturowymi polskiego społeczeństwa odgrywa rolę opiekuna edukacyjno-wychowawczego jak podano powyżej. Przestrzenią, w której rozgrywają się akty komunikacyjne jest sala lekcyjna wypełniona uczniami. Nauczyciel musi zatem być świadomy faktu, że jego zachowania są nieustannie ewaluowane przez pozostałych (choćby chwilowo biernych) komunikatorów. Gdy nauczyciel w sposób przystępny i zrozumiały przekaże wiedzę danemu uczniowi, oznacza to w praktyce, że odegrał swoja rolę podręcznikowo i utrzymał wyobrażenie odbiorców o swojej powinności. Jakkolwiek, gdy przekazywanie wiedzy staje się mozolne, to w konsekwencji mogą zostać podważone kompetencje nauczyciela (choć rzadko taka negacja jest wyartykułowana bezpośrednio przez uczniów). Maska nauczyciela może wskutek takich okoliczności zostać zerwana. Kontynuacją występu nauczyciela będzie jego zachowanie w kulisach, mimo że niedostępne dla wcześniejszych odbiorców obnaży rzeczywistą maskę. Wtedy nauczyciel może np. dzielić się z innymi nauczycielami swoim stanowiskiem na temat wspomnianego ucznia, który był podmiotem jego zabiegów komunikacyjnych bądź krytycznie wyrażać się o jego zdolnościach umysłowych.

Przytoczony przykład jest zaledwie jednym z wielu kombinacji hipotetycznych aktów komunikacyjnych, w których komunikatorzy zakładają maski celem wypełniania ról społecznych. W instytucji szkoły obnażenie maski zazwyczaj prowadzi do poważnych konsekwencji merytorycznych objawiających się w podawaniu w wątpliwość umiejętności i autorytetu nauczyciela – dwóch esencjonalnych atrybutów tejże profesji. Skutkiem tego może być konflikt podyktowany rozpaczliwym pragnieniem nauczyciela odbudowania wiary uczniów w jego możliwości. Ponadto w relacji uczeń-nauczyciel występuje wiele innych barier komunikacyjnych. Wybrane z nich zostały omówione poniżej.

4. BARIERY KOMUNIKACYJNE W INSTYTUCJI SZKOŁY

Niepodobna wymienić wszystkie bariery komunikacyjne w relacji uczeń-nauczyciel, dlatego w niniejszym omówieniu wyszczególnione zostaną te, które autor artykułu uważa za najistotniejsze. Należą do nich: 1) odmienne matryce kulturowe, 2) kwestie emocjonalności, 3) sposób oceniania, 4) style komunikacyjne, zwłaszcza style zarządzania klasą.

Pod pojęciem matrycy intelektualnej należy rozumieć zespól cech charakteryzujących daną grupę bądź generację, wdrukowanych w procesie socjalizacji i akwizycji konkretnej kultury. Jest rzeczą powszechnie zrozumiałą, że w instytucji szkoły pomiędzy uczniem a nauczycielem zachodzi różnica wieku. Stąd może ona stanowić źródło konfliktu, jako że nierzadko jest powodem rozbieżności wartości, poglądów i zainteresowań. Obecnie inspiracje dla wzorców zachowań przestały być motywowane lokalnie, jak w przypadku starszych nauczycieli, a globalizacja w sferze kultury, zoptymalizowana przez zastosowanie mediów, szczególnie Internetu, przyczyniła się do ujednolicenia wzorców zachowań, idei i tożsamości dla młodych ludzi.

Kolejną barierą może być kwestia panowania nad emocjonalnością. Jest to cenna umiejętność w pracy nauczyciela w instytucji szkoły. Emocjonalność można interpretować jako jeden z rodzajów inteligencji. W rezultacie inteligencja emocjonalna obejmuje „takie talenty jak zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość" (Goleman, 1997: 67). Z przytoczonej definicji wynika, że musi uchodzić za rzecz nadzwyczajnie wymagającą nieustannie kontrolować emocje zwłaszcza te negatywne, które przecież towarzyszą wszystkim ludziom. W instytucji szkoły nierzadko mają miejsce takie akty komunikacyjne, w których obie grupy komunikatorów, nauczyciele i uczniowie, mogą utracić panowanie nad swoją emocjonalnością. W przypadku nauczyciela takie zachowanie jest postrzegane jako nieprofesjonalne. Uczniom wybacza się drobne fluktuacje emocjonalne mając na względzie ich bieżący rozwój i fakt, że przyswajają sobie reguły obejmujące interakcje społeczne. Natomiast labilność u nauczycieli jest dyskredytująca z kilku powodów. Po pierwsze, taka postawa przekazuje uczniom niewłaściwe wzorce wychowawczo-komunikacyjne. Po drugie, negatywnie wpływa na jakość pracy nauczyciela i umiejętność przekazywania zasobów językowych i pozajęzykowych. Po trzecie, może doprowadzić do nieodwracalnych antagonizmów w relacji nauczyciel-uczeń i dodatkowo budzić frustracje u uczniów, którzy nie są zdolni przewidzieć standardowej reakcji nauczyciela w codziennej rzeczy-

wistości szkolnej (np. nauczyciel wpada w gniew, gdy uczeń prosi o ponowne wytłumaczenie wprowadzonego wcześniej zagadnienia). Stąd nieopanowanie jest jedną z przesłanek konfliktu w instytucji szkoły.

Ocenianie jest jednym z najbardziej newralgicznych punktów rzeczywistości szkolnej i przyczyną nieustannych konfliktów, wyrażonych bądź tajonych. Ocenianie można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach, jako 1) aktualną ewaluację pracy wychowanków oraz 2) system ocen. W odniesieniu do pierwszej Kliszko (2012) podaje, że ocenianie jest dla uczniów stresogenne ze względu na przesłanki, które mogą cechować komunikacyjnie nieumiejętnego nauczyciela. Według autorki należą do nich poniższe bariery komunikacyjne przytoczone wraz z przykładami:

- krytykowanie, poniżanie – „Jesteś do niczego",
- porównywanie – „Popatrz na Tomka. On jest zawsze przygotowany",
- zawstydzanie – „Nie wiesz tego? To takie oczywiste",
- wyolbrzymianie – „Ciągle popełniasz te same błędy",
- kasowanie informacji – „Nigdy nie robisz nic właściwie",
- pouczanie, korygowanie – „Szkoła jest po to, aby się uczyć, a nie obijać",
- moralizowanie – „Powinieneś bardziej się przykładać do nauki".

System ocen wynika z wewnątrzszkolnego systemu oceniania, do którego nauczyciele muszą się obligatoryjnie stosować oraz z przedmiotowego systemu oceniania, który ustalają w ramach pracy w tzw. komisjach przedmiotowych. Oceny są zazwyczaj ustalane procentowo, co z jednej strony pomaga ustalać granice dla poszczególnych stopni; z drugiej strony, stopnie określone wartościami procentowymi nierzadko pozbawiają ocenianie pierwiastka ludzkiego i nadmiernie matematyzują ewaluacje wiedzy ucznia. Dla nauczycieli taki system jest z pewnością bardzo wygodny, gdyż w sposób przejrzysty determinuje ocenę. Dla uczniów bywa nieobiektywny i okazjonalnie stanowi przyczynę konfliktów, ponieważ jedno edukacyjne potknięcie może pozbawić ucznia aspiracji do oczekiwanej oceny.

Ostatnim wybranym zagadnieniem konfliktogennym jest styl komunikacyjny nauczyciela. Sikorski (2010: 168ff) wyróżnia następujące: 1) autorytarny – nauczyciel stanowi centrum wszystkich inicjatyw; zajęcia charakteryzuje metoda podająca, a wszelkie sprzeciwy są traktowane jako podważanie autorytetu nauczyciela, komunikacja jednostronna, 2) współpracujący – styl, w przeciwieństwie do wcześniejszego, opiera się na interakcji; nauczyciel kompetentny społecznie, który buduje więzi szanując postawy swoich uczniów, 3) pobłażliwy – nauczyciel pozwala na swobodę komunikacyjną uczniów, której nadrzędnym celem jest kształtowanie samodzielności, 4) modyfikacji zachowania – nauczyciel stosuje metodę behawioralną i kieruje zachowaniami uczniów, 5) relacji interpersonalnych – nauczyciel dba przede wszystkim o jakość komunikacji i dobre stosunki z uczniami, 6) na-

ukowy – styl komunikacyjny nauczyciela i uczniów oraz sam proces edukacyjny uchodzą za czynność, którą można zanalizować. Sikorski podaje dodatkowo klimaty społeczne klasy, do których należą:

- autokratyczno-życzliwy – decyzje podejmowane przez nauczyciela z myślą o dobru ucznia;
- demokratyczno-życzliwy – zarówno nauczyciel jak i uczeń podejmują decyzje wspólnie;
- autokratyczno-wrogi – nauczyciel sam podejmuje decyzje zmierzając do wzmocnienia dyscypliny;
- obojętnego leseferyzmu – nauczyciel nie podejmuje decyzji pragnąc zachować względną harmonię.

Opisane powyżej style komunikacyjne nauczyciela oraz klimaty społeczne klasy szkolnej są zależne od predyspozycji osobowościowych nauczyciela, jego wykształcenia, motywacji, a ze strony uczniów są one warunkowane zdolnościami przyswajania wiedzy, charakterem, temperamentem i wieloma innymi czynnikami. Co najistotniejsze, nauczyciel może swobodnie nawigować pośród różnych styli komunikacyjnych i klimatów społecznych klasy, ponieważ efektywne nauczanie i uczenie jest uzależnione od odnalezienia najbardziej optymalnej drogi dotarcia do uczniów, czyli najważniejszych odbiorców procesu edukacyjnego. Zrozumiałe, że w czasie tej drogi mogą powstawać konflikty.

5. BADANIE I WYNIKI

Celem tego artykuły jest zbadanie zachowań komunikacyjnych nauczycieli, które mogą być źródłem konfliktu z perspektywy uczniów. Z celu badania wypływa hipoteza, zgodnie z którą autor zakłada, że zachowania komunikacyjne nauczyciela mogą być jednym z głównych źródeł konfliktów z perspektywy uczniów. Dalej postawiono pytania badawcze, na które odpowiedzi miały dostarczyć rezultaty procedury badawczej:

1. Jaka jest jakość umiejętności komunikacyjnych nauczycieli?
2. Jaka jest częstotliwość konfliktów w relacji uczeń-nauczyciel?
3. Jakie strategie komunikacyjne stosują uczniowie a jakie nauczyciele w sytuacjach konfliktowych?

Należy zaznaczyć, że powyższe dociekania zostały zanalizowane z perspektywy uczniów, którzy ewaluowali zachowania komunikacyjne swoich nauczycieli. Badanie zostało przeprowadzone na liczbie 50 uczniów i uczennic, odpowiednio 18 chłopców i 32 dziewcząt w przedziale wiekowym od 16 do 19 lat. Badanie zostało przeprowadzone w maju 2014 r. w Zespole Szkół nr 2 im. Stanisława Staszica w Nowym Tomyślu.

Zastosowano metodę ilościową, a narzędzie badawcze stanowiła skonstruowana na te potrzeby ankieta (załącznik nr 1), która miała na celu zrozumienie stanowiska respondentów i ostateczne zweryfikowanie postawionej hipotezy.

W pytaniu pierwszym starano się określić czy nauczyciel przekazuje w rozumieniu uczniów wartości wychowawcze. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią było czasami (44%), następnie często (36%), rzadko (12%), zawsze (6%). Żaden z respondentów nie stwierdził, że nauczyciele nigdy nie przekazują wartości wychowawczych.

W pytaniu drugim oceniano zdolności komunikacyjne nauczycieli. Respondenci uznali, że ich nauczyciele posiadają wysokie umiejętności komunikacyjne (ponad połowa, 64%), dalej przeciętne (30%), bardzo wysokie (4%), niskie (2%). W tym pytaniu nie wskazano, aby którykolwiek z nauczycieli legitymował się bardzo niskimi umiejętnościami komunikacyjnymi.

W pytaniu trzecim ankietowania zostali poproszeni o zhierarchizowanie najczęstszych rodzajów konfliktów w instytucji szkoły. Zostały one skalsyfikowane następująco: 1) konflikt pomiędzy uczniem a uczniem jest najpowszechniejszy, 2) następnym dominującym konfliktem jest ten pomiędzy nauczycielem a uczniem, 3) nauczycielem a rodzicem oraz 4) nauczycielem a nauczycielem.

Pytanie czwarte zmierzało do określenia częstotliwości, z jaką każdy uczeń wchodzi w konflikt z nauczycielem. Zgodnie z wynikami ustalono, że ponad połowa respondentów (58%) nigdy nie wchodzi w konflikt z nauczycielem, jedna trzecia (36%) uczestniczy w jakimś konflikcie z nauczycielem kilkakrotnie w ciągu miesiąca, a dwoje respondentów (4%) popada w taki konflikt kilkakrotnie w ciągu tygodnia. Żaden z ankietowanych nie jest skonfliktowany z nauczycielem kilkakrotnie w ciągu dnia.

Pytanie piąte miało charakter półzamknięty, gdzie oprócz podanych wariantów odpowiedzi została uwzględniona możliwość podania innej własnej odpowiedzi. Respondenci mieli ponadto możliwość zaznaczenia maksymalnie trzech odpowiedzi. W ten sposób ustalono, że następujące płaszczyzny mogą być przedmiotem konfliktu (liczba obok wskazuje liczbę respondentów, którzy wybrali dana odpowiedź):

– sposób oceniania przez nauczyciela/kę – 41;
– nauczyciel/-ka nie stara się zrozumieć uczniów – 30;
– zachowanie nauczyciela/ki, które powoduje konflikt – 21;
– poglądy na różne kwestie – 17;
– zachowanie ucznia, które powoduje konflikt – 11;
– nazbyt wysokie wymagania ze strony nauczyciela/ki – 10;
– uczniowie nie starają się zrozumieć nauczycieli – 6;

– inne (wypowiedzi uczniów): „Faworyzowanie uczniów", „Nauczyciele nie potrafią przyznać się do błędu", „Brak odpowiedniej pomocy [ze strony nauczyciela], by wyjść np. z zagrożenia [brak promocji do kolejnej klasy]", „Inne wyobrażenia nauczyciela na temat ucznia".

W pytaniu szóstym respondenci mieli wskazać najbardziej konfliktowe zachowania nauczycieli. Pytanie również miało charakter półzamknięty wraz z możliwością innej własnej odpowiedzi. Rezultaty tego pytania korespondują w powyższymi płaszczyznami konfliktów. Respondenci uznali za najbardziej konfliktowe zachowanie nauczyciela, gdy ten niesprawiedliwie ocenia wiedzę ucznia (ponad połowa, 62%). W następnej kolejności są to zachowania, wskutek których nauczyciel prowokuje klasę do wyśmiewania się z ucznia (14%), grozi nieudzieleniem promocji do kolejnej klasy (10%) bądź bezpośrednio wyśmiewa się z ucznia (4%). Wśród odpowiedzi własnych dominowały następujące przesłanki konfliktogennych zachowań komunikacyjnych nauczycieli: brak akceptacji dla odmiennych niż nauczyciela poglądów, kategoryzowanie uczniów na „lepszych" i „gorszych", zbyt wygórowane oczekiwania wobec całej klasy, epatowanie poczuciem wyższości.

W pytaniu siódmym poproszono o zidentyfikowanie reakcji na sytuacje konfliktogenne powstające w relacji z nauczycielem. Pytanie miało charakter półzamknięty wraz z możliwością innej własnej odpowiedzi. Wśród reakcji dwie dominowały z niemalże identyczna intensywnością: uczeń albo zaciekle broni swojego stanowiska (34%) albo przyznaje rację nauczycielowi, choć wie, że ten jej nie ma (32%). Następne reakcje, czyli poszukiwanie kompromisu i wycofanie się z konfliktu wybrało odpowiednio 9 i 6 respondentów. Inne odpowiedzi własne: „Robię głupią minę, mówię coś do siebie i siedzę cicho" oraz wypowiedź doprecyzowująca: „Bronię swojego zdania, ale jeśli nauczyciel nie ustępuje, szukam kompromisu".

Pytanie ósme, także półzamknięte, zmierzało do ukazania uczuć (bądź ich nieobecności), które towarzyszą uczniom w sytuacji konfliktowej z nauczycielem. Nadrzędnym uczuciem jest frustracja (40% respondentów), później uczniowie respondenci uznali, ze starają się nie angażować emocji (28%) lub odczuwają wściekłość (24%). Inne przykłady uczuć to: „poirytowane", „ogólne niezadowolenie, że do takiej sytuacji doszło", „zażenowanie", „złość i roztrzęsienie, też smutek".

Pytanie dziewiąte było pytaniem otwartym, w którym respondentów poproszono o opisanie najbardziej konfliktowej sytuacji, której doświadczyli z nauczycielem. Na to pytanie odpowiedziało 48% respondentów. Autor pracy przeanalizował podane odpowiedzi i z treści ich wynika, że zasadniczo sytuacje konfliktowe oscylują wokół następujących problemów: odczucia uczniów o byciu niesprawiedliwie ocenionym, narzucanie zdania przez nauczyciela i wymuszanie na uczniu przyjęcia poglądów nauczyciela jako

jedynych i obowiązujących oraz brak kontroli emocjonalności ze strony nauczyciela, co skutkuje niewyszukanymi i nierzadko dotkliwymi komentarzami oraz bezceremonialną krytyką wobec uczniów.

W pytaniu dziesiątym respondenci oceniali swoją zdolność do rozwiązywania konfliktów za pomocą porozumienia stron. Ustalono, że ponad połowa respondentów (54%) ocenia swoje zdolności jako dobre, następnie przeciętne (38%), bardzo słabe (4%), po jednym respondencie określiło swoje zdolności jako bardzo dobre i słabe.

W pytaniu jedenastym respondenci ewaluowali tę samą zdolność jako atrybut nauczycieli. Niemalże połowa respondentów (46%) ocenia umiejętność rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli jako przeciętną, a dla 26% i 22% respondentów jest ona odpowiednio słaba i dobra. Dwóch ankietowanych (4%) stwierdziło, że nauczyciele wyróżniają się bardzo dobrymi umiejętnościami rozwiązywania konfliktów, a jeden ankietowany określił je jako bardzo słabe.

Powyższe wyniki procedury badawczej pozwalają na sformułowanie wniosków, które stanowią przedmiot finalnych rozważań nad zachowaniami komunikacyjnymi nauczyciela jako źródła konfliktu z perspektywy uczniów.

6. WNIOSKI

Badania potwierdziły postawioną hipotezę: zachowania komunikacyjne nauczyciela stanowią jedno z głównych źródeł konfliktów z perspektywy uczniów. Choć najpowszechniejsze antagonizmy zachodzą pomiędzy uczniem a uczniem, to można je zinterpretować jako cechę charakterystyczną relacji rówieśniczych.

Umiejętności komunikacyjne nauczycieli zostały przez ponad połowę respondentów ocenione wysoko. Uczniowie dostrzegli także wartości wychowawcze, które są im przekazywane. Stąd częstotliwość konfliktów nie jest przytłaczająco intensywna, ponieważ według stanowiska uczniów, ponad połowa z nich nie wchodzi w konflikt z nauczycielem, a co trzeci uczeń angażuje się w antagonizmy kilkakrotnie w ciągu miesiąca.

Interesujących odkryć dostarczają strategie stosowane przez uczniów i nauczycieli. Dominująca płaszczyzną konfliktu jest poczucie bycia niesprawiedliwe ocenianym przez nauczycieli oraz ich brak inicjatywy, aby zrozumieć uczniów. Zatem uczniowie najczęściej zaciekle bronią swojego stanowiska lub całkiem odmienne przyznają nauczycielowi rację, choć sądzą, że ten jej nie ma. Najpewniej w ten sposób zmierzają do uniknięcia eskalacji konfliktu i możliwych konsekwencji. Natomiast nauczyciele zdaniem respondentów,

oprócz wspomnianego niesprawiedliwego oceniania wiedzy, zachęcają klasę do wyśmiewania się z ucznia w obliczu konfliktu. Taka strategia jest szczególnie niska, zwłaszcza jeśli wystosowywana jest przez nauczyciela, który powinien promować postawy otwartości i chęć porozumienia. Ponadto posiadający w klasie władzę komunikacyjną nauczyciel potrafi skłonić pozostałych uczniów do wyśmiewania się z ucznia skonfliktowanego z nauczycielem, gdyż pozostali obawiają się, że mogą się znaleźć w centrum podobnej sytuacji.

Całkiem zrozumiale, nadrzędnym uczuciem, które towarzyszy sytuacji konfliktogennej jest frustracja. To uczucie uniwersalne; pojawia się np. wtedy, gdy zachodzi niemożność zrealizowania naszych potrzeb czy osiągniecia antycypowanych celów. W instytucji szkoły frustrację może odczuwać uczeń w chwili, gdy jego argumenty nie są akceptowane przez nauczyciela. Pozostali uczniowie w obliczu konfliktu starają się nie angażować emocji. Trudno jednak absolutnie panować nad swoją emocjonalnością, dlatego najpewniej uczniowie mieli na myśli to, że starają się tych uczuć (z pewnością obecnych) nie ujawniać. Dalej, ponad połowa respondentów ocenia swoje umiejętności komunikacyjne rozwiązywania konfliktów jako dobre, podczas gdy te same umiejętności ze strony nauczycieli uczniowie oceniają jako przeciętne.

Nie wszystkie konflikty mają wydźwięk pejoratywny. Z jednej strony, konflikt czasami rodzi twórczość, wykorzystywany umiejętnie pomaga poszerzyć wiedzę ucznia i nauczyciela; uczy samodzielnego myślenia i zdolności do obrony swojego stanowiska oraz wpływa na zmianę przekonań. Z drugiej strony, konflikt, którego nie podjęto choćby próby rozwiązania przynosi żałosne skutki: niszczy autorytet, szarga dobre imię szkoły i przede wszystkim zaburza proces edukacyjno-wychowawczy hamując rozwój ucznia, który stanowi fundamentalny sens istnienia instytucji szkoły.

Załącznik nr 1

Zwracam się z uprzejmą prośbą o rzetelne wypełnienie niniejszej ankiety. Informuję, że jest ona anonimowa, a otrzymane wyniki posłużą wyłącznie do pracy naukowej.

Proszę o podanie następujących informacji w wyznaczonych miejscach:

Płeć ……... **Wiek** ……...

1. **Czy uważasz, że nauczyciel/-ka, oprócz nauczania, przekazuje Tobie wartości wychowawcze? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:**
   a) zawsze
   b) często
   c) czasami
   d) rzadko
   e) nigdy

2. **Jak oceniasz umiejętności komunikacyjne twoich nauczycieli? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:**
   a) bardzo wysokie
   b) wysokie
   c) przeciętne
   d) niskie
   e) bardzo niskie

3. **Jakie, Twoim zdaniem, są najczęstsze rodzaje konfliktów w szkole? Ponumeruj rodzaje konfliktów od 1 do 4, gdzie 1 to konflikt najczęściej występujący, ….. a 4 to konflikt najrzadziej. Wybierz jedną z poniższych odpowiedzi:**
   a) konflikt pomiędzy uczniem a uczniem …..
   b) konflikt pomiędzy nauczycielem a uczniem …..
   c) konflikt pomiędzy nauczycielem a nauczycielem …..
   d) konflikt pomiędzy nauczycielem a rodzicem …..

4. **Jak często zdarza ci się wejść w konflikt z nauczycielem/-ką? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:**
   a) kilkakrotnie w ciągu dnia
   b) kilkakrotnie w ciągu tygodnia
   c) kilkakrotnie w ciągu miesiąca
   d) nigdy

5. **Jakie płaszczyzny są Twoim zdaniem <u>najczęściej</u> przedmiotem konfliktu z nauczycielem/-ką? Proszę o zaznaczenie maksymalnie trzech odpowiedzi:**
   a) poglądy na różne kwestie
   b) sposób oceniania przez nauczyciela/-kę
   c) zachowanie ucznia, które powoduje konflikt
   d) zachowanie nauczyciela/-ki, które powoduje konflikt
   e) nazbyt wysokie wymagania ze strony nauczyciela/-ki

f) nauczyciel /-kanie stara się zrozumieć uczniów
g) uczniowie nie starają się zrozumieć nauczycieli

6. Jakie zachowania nauczycielskie uważasz za najbardziej konfliktowe? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:
a) nauczyciel/-ka wyśmiewa się ze mnie
b) nauczyciel/-ka prowokuje klasę do wyśmiewania się ze mnie
c) nauczyciel/-ka niesprawiedliwe ocenia moją wiedzę
d) nauczyciel/-ka grozi nieudzieleniem promocji do kolejnej klasy
e) inne (wymień) .....
.....

7. Jak reagujesz w sytuacji konfliktowej z nauczycielem/-ką? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:
a) zaciekle bronię swojego stanowiska
b) szukam kompromisu
c) wycofuję się z konfliktu
d) przyznaję rację nauczycielowi choć wiem, ze jej nie ma
e) inne (wymień) .....
.....

8. Jakie uczucia towarzyszą Tobie w sytuacji konfliktowej z nauczycielem/-ką? Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi:
a) wściekłość
b) frustracja
c) satysfakcja
d) staram się nie angażować emocji
e) inne uczucia (wymień) .....

9. Opisz w kilku zdaniach najbardziej konfliktową sytuację, której doświadczyłeś/-aś z nauczycielem/-ką i jaki był jej rezultat?
.....
.....

10. Jak oceniasz swoją zdolność do rozwiązywania konfliktów za pomocą porozumienia stron? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:
a) bardzo dobrze
b) dobrze
c) przeciętnie
d) słabo
e) bardzo słabo

11. Jak oceniasz zdolność Twoich nauczycieli/-ek do rozwiązywania konfliktów za pomocą porozumienia stron? Proszę o zaznaczenie jednej z odpowiedzi:
a) bardzo dobrze
b) dobrze
c) przeciętnie
d) słabo
e) bardzo słabo

BIBLIOGRAFIA

Art. 15 ust. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

AUGÉ, M. 1992/1995. *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*. London/New York: Verso.

BLAUT, J. M. 1961. "Space and process". *The Professional Geographer* 13. 1-7.

BOURDIEU, P. I J. C. PASSERON. 1977/1990. *Reproduction in education, society and culture***.** London: Sage Publications.

CHAŁACIŃSKA-WIERTELAK, H. I K. KROPACZEWSKI. (red.). 2007. *Dyskurs wielokulturowy*. Prace Humanistycznego Centrum Badań. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR.

ĆWIKLIŃSKA-SURDYK, D. I A. SURDYK. 2012. "Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne". *Homo Ludens* 1.4. 45-62.

DAVIS, T. C. I T. POSTLEWAIT. 2003. "Theatricality: introduction". W zbiorze: Davis, T. C. i T. Postlewait. (red.). *Theatricality*. Cambridge/New York: Cambridge University Press. 1-39.

DESCOMBES, V. 1987/1992. *Proust: philosophy of the novel*. Stanford: Stanford University Press.

FOUCAULT, M. 1983. "Discourse and truth: problematization of parrhesia". Seria wykładów wygłoszona na Berkley University, California. http://foucault.info/documents/parrhesia [dostęp: 30. 05. 2014].

GLOWACKI, K. 2005. :The Athenian agora". W zbiorze: O'Grady, P.F. (red.). *Meet the philosophers of Ancient Greece*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

GOLEMAN, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.

JENKINS, R. 1992/2002. *Pierre Bourdieu*. London/New York: Routledge.

KLISZKO, M. 2012. „Usuwanie barier komunikacyjnych nauczyciele-uczniowie". http://www.zycieszkoly.com.pl/dla-nauczycieli/podstawyedukacji/art,6,usuwanie-barier-komunikacyjnych-nauczyciele-uczniowie.html [dostęp: 12.06.2014].

MADANIPOUR, A. 1996. *Design of urban space. An inquiry into a socio-spatial process*. Chichester: John Wiley and Sons.

MEAD, G.H. 1975. *Umysł, osobowość, społeczeństwo.* (tłum. Z. Wolińska). Warszawa: PWN.

OKOŃ, W. 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. (Wyd. IV). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

PUPPEL, S. 2004. "An outline of domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 1. 1-27.

PUPPEL, S. 2007. „Tężyzna języków naturalnych". W zbiorze: Chałacińska-Wiertelak, H. i K. Kropaczewski. (red.). *Dyskurs wielokulturowy*. Prace Humanistycznego Centrum Badań. Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo PIKTOR. 7-15.

PUPPEL, S. 2008. "Human communicative universe: on the revolutions of communicative spheres or on the human communicator as "The Lord of the Rings". Niepublikowany odczyt na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

PUPPEL, S. 2012. „Zarys asonansowego modelu piękna w komunikacji ludzkiej". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XII. 17-22.

SAXONHOUSE, A. W. 2006. *Free speech and democracy in Ancient Athens*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

SIKORSKI, M. 2010. „Kompetencje komunikacyjne nauczycieli". *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*. 2. 155-172.

SOBOL, E. (red.). 1995. *Słownik wyrazów obcych*. (Wyd. I). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SPEAKE, J. (red.). 1979. *A dictionary of philosophy*. London: Macmillan.

SUCHOCKA, A. 2011. "Przemoc symboliczna jako element ukrytego program kształcenia polskiej szkoły". *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej* 4.

TONNELAT S. 2010. "The sociology of urban public spaces". W zbiorze: Wang, H., Savy, M. i G. Zhai. (red.). *Territorial evolution and planning solution: experiences from China and France*. Paris: Atlantis Press. 1-10.

VAN DER LAAN, D. H. 1983. *Architectonic space*. Leiden: E.J. Brill.

WOOLLEY, H. 2003. *Urban open spaces*. London/New York: Spon Press.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.07

Jak można nauczać języka nierodzimego z wykorzystaniem agory wirtualnej?

DANUTA OCHOTNA

Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób,
aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.
Albert Einstein

W XXI wieku technologia i wszystkie rzeczy z nią związane stały się czymś bardzo powszechnym. Niewielu ludzi wyobraża sobie życie bez Internetu, komputera, czy telefonu komórkowego, a firmy elektroniczne wymyślają coraz to nowsze modele bardziej zaawansowane technologicznie, które mają nam ułatwić życie. Skoro technologia staje się tak powszechna i rozwinięta, to dlaczego nie zastosować jej w nauczaniu młodych pokoleń?

Osoby znajdujące zatrudnienie w szkołach jako nauczyciele mogą dostrzec, w szczególności podczas przerw śródlekcyjnych, młodzież z telefonami komórkowymi, czy tabletami w dłoni. Dlatego też uważam, że warto wykorzystać zainteresowanie uczniów technologią nie tylko podczas zajęć z informatyki, czy technologii informacyjnej, ale także na pozostałych przedmiotach, także podczas procesu nauczania języka nierodzimego.

WYJAŚNIENIE POJĘĆ

Jednym z głównych zadań nauczyciela wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego jest nauczyć „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie". Jak zatem nauczyć uczniów komunikowania się w języku obcym wykorzystując do tego agorę wirtualną? Na początku należy zdefiniować zagadnienia związane z procesem dydaktycznym oraz przedstawić technologię mobilną i metody kształcenia wykorzystujące media. Proces dydaktyczny można określić jako czynności zarówno nauczycieli, jak i uczniów, które dają możliwość „opanowania wiedzy o świecie, wyrabiania sprawności w jej stosowaniu, rozwijania zdolności i zainteresowań, kształtowania przekonań

i postaw" (zob. Huk, 2011: 85). Oznacza to, że proces dydaktyczny nie wynika tylko i wyłącznie z działań nauczyciela, ale obejmuje również postawę i akcje podejmowane przez ucznia. Proces dydaktyczny jest wspomagany przez środki dydaktyczne, takie jak na przykład media edukacyjne, a te z kolei można podzielić na proste, do których należą media proste słowne (np. podręczniki) i wzrokowe (np. eksponaty), oraz złożone, do których zalicza się urządzenia elektroniczne (zob. Huk, 2011: 86). Media złożone wspierające proces dydaktyczny są reprezentowane przez wspomnianą wcześniej technologię mobilną. Podstawową jednostką w technologii mobilnej jest komputer, który służy jako narzędzie zarówno uczniom, jak i nauczycielom wspomagając tym samym proces dydaktyczny (zob. Huk, 2011: 87). Najważniejszym elementem technologii mobilnej jest fakt, iż pomimo używania urządzeń elektronicznych takich, jak komputery, proces uczenia się przebiega w czasie rzeczywistym stosownym dla uczącego się oraz w dowolnym miejscu (zob. Huk, 2011: 87). Co więcej, w procesie dydaktycznym z wykorzystaniem technologii mobilnej następuje przejście z modelu skupiającego się na nauczycielu do modelu, w którym to uczeń zarządza swoim procesem, a co za tym idzie, proces uczenia się, a nie nauczania stanowi istotną rolę w procesie dydaktycznym (zob. Huk, 2011: 87). Tym samym, następuje indywidualizacja procesu nauczania, czyli dostosowania „środowisk i ścieżek kształcenia" (zob. Huk, 2011: 87). E-learning może być traktowany jako metoda, co zostanie przedstawione poniżej, i jako proces. Lorens (2011) definiuje e-learning jako „proces kształcenia, realizowany w oparciu o niezbędne dla jego prowadzenia rozwiązania komunikacyjne, wykorzystujący aplikację internetową, poprzez którą prezentowana jest treść szkolenia, i z której uczestnicy korzystają pod opieką nauczyciela" (zob. Lorens, 2011: 9). E-learning, zatem jako proces wykorzystuje w pełni agorę wirtualną zarówno w celu komunikacji uczniów ze sobą nawzajem, jak i z nauczycielem. Zostało także wyszczególnionych pięć cech e-learningu: e-learning oraz tradycyjne nauczanie mają te same cele, e-learning realizuje programy stworzone przez szkołę i ucznia, e-learning stosuje różnorodne media i formy komunikacji, e-learning daje możliwość doboru form nauczania oraz nauczycieli, a przede wszystkim w procesie e-learning następuje 'dostosowanie treści do możliwości i potrzeb' ucznia (zob. Lorens, 2011: 9–10).

METODY NAUCZANIA

Istotnym zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków kształcenia i dostosowanie takich metod, aby uczeń sam wykazywał chęć nauki, która będzie dawała mu satysfakcję (zob. Huk, 2011: 89). Zaangażowanie

ucznia oraz jego samodzielność są jednym z celów osiąganych przez stosowanie mediów w kształceniu (zob. Huk, 2011: 89). Istnieje wiele metod nauczania wykorzystujących media, jednakże nie wszystkie stosują agorę wirtualną jako medium.

Nauczanie na odległość wykorzystuje kontakt pośredni do komunikacji między uczniem, a nauczycielem. W nauczaniu na odległość kładzie się nacisk na uczenie się, czyli to uczeń przejmuje inicjatywę i proces uczenia się jest w większej mierze uzależniony od niego (zob. Huk, 2011: 89). Metoda ta jest zaliczana to metod asynchronicznych, w których nauka nie przebiega w jednakowym czasie, ani miejscu (zob. Huk, 2011: 90).

E-learning powiązany jest z nauczaniem na odległość bazując tym samym na agorze wirtualnej. E-learning można zaliczyć do metod zarówno synchronicznych, jak i asynchronicznych. Metoda synchroniczna oznacza, że grupa uczniów uczy się w tym samym czasie na przykład poprzez konwersacje z nauczycielem i z sobą nawzajem (zob. Huk, 2011: 91). E-learning został podzielony na CBL (z ang. *computer based learning* – nauczanie oparte na komputerze) oraz WBL (z ang. *Web based learning* – nauczanie oparte na stronie Web) (zob. Zieliński, 2012: 14–15). CBL wykorzystujący komputer oraz tradycyjne nośniki danych do procesu uczenia się uniemożliwia kontakt z nauczycielem poprzez konwersację oraz modyfikację danych zgromadzonych na nośnikach (zob. Zieliński, 2012: 14-15). CBL jest, zatem nastawione na samodzielną pracę ucznia bez możliwości kontaktu z nauczającym (zob. Zieliński, 2012: 15). WBL, z kolei, charakteryzuje się przekazywaniem informacji za pomocą Internetu, przez co mogą być one dowolnie zmieniane, a co więcej uczniowie mają kontakt z nauczycielem za pomocą agory wirtualnej w sposób synchroniczny (np. czaty i komunikatory) lub asynchroniczny (np. e-maile) (zob. Zieliński, 2012: 15).

Metodą podobną do e – learningu jest *mobile learning* wykorzystujący technologię telefonii komórkowej (zob. Huk, 2011: 93). Stosowanie tej metody jest związane z dostosowaniem sposobu nauczania do młodzieży, która bardzo często stosuje SMS-y jako środek komunikacji (zob. Ochotna, 2012: 81-99). Kolejną metodą wykorzystującą agorę wirtualną, w tym przypadku Internet, jako narzędzie do nauczania jest *WebQuest*. Metoda ta ma za zadanie nauczenia uczniów 'myślenia problemowego' (zob. Huk, 2011: 94). Jak pisze Huk (2011), metoda ta może być wykorzystywana zarówno międzyprzedmiotowo, jak i na poszczególnych przedmiotach (zob. Huk, 2011: 94). Wyróżnia się dwa rodzaje tej metody: krótkoterminowa obejmująca od 1 do 2 jednostek lekcyjnych, podczas której uczniowie zdobywają i segregują zdobyte informacje oraz długoterminowa, która może trwać do miesiąca, a jej głównym zadaniem jest zintegrowanie wiedzy zdobytej w sposób elektroniczny i nieelektroniczny (zob. Huk, 2011: 94). Widocznym rezultatem

długoterminowej metody jest zaprezentowanie przez uczniów zdobytej wiedzy, np. w postaci prezentacji (zob. Huk, 2011: 94). Ponadto, zostało wyróżnionych 5 komponentów *WebQuestu*, które przedstawiają się następująco: *wprowadzenie, zadanie, proces, źródło, ewaluacja* (zob. Huk, 2011: 94).

Uczniowie korzystający z Internetu, a tym samym z agory wirtualnej, bardzo często tworzą reprezentację swoich postaci w grach poprzez tworzenie awatarów. Zastosowanie metody *Second Life* daje uczniom możliwość zdobywania wiedzy przy jednoczesnym tworzeniu alternatywnego wirtualnego świata (zob. Huk, 2011: 95). Metoda ta jest traktowana jako metoda synchroniczna, ponieważ daje uczniom możliwość wykorzystania czatu (wykorzystującego zarówno pisemny, jak i wokalny porządek komunikacyjny) (zob. Huk, 2011: 95). Może być ona również postrzegana jako metoda asynchroniczna ze względu na możliwość pozostawienia innym użytkownikom wiadomości pisemnych odczytywanych w późniejszym czasie (zob. Huk, 2011: 95). Stworzenie alternatywnej rzeczywistości w świecie wirtualnym, która obejmowałaby grupę uczniów wraz z nauczycielem nie wyklucza zastosowania tradycyjnej metody nauczania, jaką jest wykład z użyciem komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej (zob. Huk, 2011: 95).

Wiki to metoda wykorzystująca również agorę internetową do nauczania. Metoda ta oznacza zastosowanie stron internetowych, które są tworzone przez uczniów za pomocą przeglądarki internetowej (zob. Huk, 2011: 97). Metoda ta wymaga zaangażowania nie tylko, uczniów, ale i nauczycieli. Wspomaga ona warsztat pracy tych drugich oraz rozwija umiejętność współpracy u tych pierwszych.

Metodą wykorzystującą zarówno narzędzia elektroniczne, jak i nieelektroniczne jest *blended learning* polegające na zróżnicowaniu środków dydaktycznych oraz na dostosowaniu ich do nauczanego przedmiotu (zob. Huk, 2011: 93).

WYKORZYSTANIE MEDIÓW

Poniżej zostaną omówione media wykorzystujące agorę wirtualną w procesie dydaktycznym. Podstawowym medium jest oczywiście komputer głównie ze względu na jego trojaką naturę. Po pierwsze, wspomaga on proces dydaktyczny przez umożliwienie prezentowania nauczanych treści, np. w postaci prezentacji multimedialnej (zob. Huk, 2011: 101). Ponadto, komputer z dostępem do Internetu daje zarówno nauczycielom, jak uczniom możliwość wzajemnego komunikowania się wykorzystując do tego pisemno-graficzny i wokalno-oralny porządek komunikacyjny. Co więcej, komputer stanowi swojego rodzaju narzędzie służące np. do montowania klipu,

czy filmu (zob. Huk, 2011: 101). Kolejnym medium prezentowanym przez Huka (2011) jest strona internetowa. Uważa on, iż strona internetowa całkowicie tworzona przez uczniów powinna zarówno realizować cele dydaktyczne zamierzone przez nauczyciela, jak i rozwijać pasje uczniów (zob. Huk, 2011: 102). Poniżej przedstawiam stronę internetową stworzoną przez ucznia gimnazjum, która łączy w sobie rozwijanie umiejętności językowych i informatycznych oraz wskazuje jego pasję – piłkę nożną:

(ŹI 1)

Uczniowie jednakowoż mogą prowadzić blog w języku nierodzimym, jednocześnie komunikując się ze sobą w tymże języku. Kolejnym medium wykorzystującym agorę wirtualną jest tworzenie e-portfolio. Polega to na gromadzeniu przez ucznia jego dorobku naukowego w postaci prac pisemnych, testów, kartkówek, zadań dodatkowych, na podstawie których możliwe jest do określenia jaki postęp dany uczeń dokonał (zob. Huk, 2011: 103). Platforma edukacyjna oferuje z kolei nauczycielom możliwość większej współpracy z uczniami oraz ich rodzicami poprzez udostępnianie rodzicom dokumentacji szkolnej za pomocą agory wirtualnej, a uczniom udostępnianie zadań do wykonania (zob. Huk, 2011: 105). Co więcej, platforma edukacyjna daje możliwość realizacji projektów edukacyjnych, zdobywanie przez uczniów wiedzy wykorzystując do tego agorę wirtualną i zasoby Internetu, a także umożliwia nauczycielom przeprowadzanie testów (zob. Huk, 2011:

105). Na uwagę zasługują także tradycyjne media jednak w zwirtualizowanej formie. Telewizja internetowa nie ogranicza się tylko do nadawania wiadomości (z ang. the news), ale może także oferować więcej programów, w których uczniowie będą się wykazywali. Uczniowie mają możliwość doskonalić swoje umiejętności językowe i niejęzykowe poprzez wchodzenie w interakcje podczas wywiadu, czy podczas tworzenia własnego serialu. Także tworzenie prognozy pogody umożliwia im doskonalenie swoich umiejętności. Radio internetowe z kolei umożliwia uczniom rozwijanie swoich kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka obcego, jednakże i w tym przypadku interakcja z odbiorcą nadawanych treści jest ograniczona. Audycje internetowe umożliwiają komunikację odbiorców treści z ich nadawcami (twórcami) głównie za pomocą komunikatorów internetowych, przez co reakcje twórców audycji nie jest natychmiastowa na otrzymane komunikaty.

Komputer z dostępem do Internetu jest medium, które może dostarczać wiedzy w wieloraki sposób. Wielu nauczycieli kontaktuje się ze swoimi uczniami za pomocą poczty elektronicznej. Nauczyciele wysyłają uczniom zadania lub feedback na prace nadesłane przez uczniów. Ponadto, istnieje wiele stron internetowych dających uczniom możliwość autoewaluacji oraz umożliwiających im samodzielne doskonalenie swoich umiejętności językowych, na przykład poprzez wykonywanie ćwiczeń gramatycznych, czy leksykalnych. Internet, tudzież agora wirtualna, stwarza także możliwość doskonalenia umiejętności komunikowania się z zastosowaniem takich elementów agory jak komunikatory internetowe, czy czaty, gdzie możliwe jest przesyłanie zarówno obrazu i dźwięku, jak i tekstu i grafiki.

TEORIE PEDAGOGICZNE

Od 1950 do 2010 roku zostało wyróżnionych siedem teorii pedagogicznych: teoria Shannona, behawioryzm, humanizm, kognitywizm, konstruktywizm, konstruktywizm społeczny oraz kolektywizm (zob. Lorens, 2011: 18; Szabłowski, 2009: 35-40). Teoria Shannona zakłada, iż informacja jest przekazywana od nadawcy do odbiorcy za pomocą *nadajnika* i *kanału komunikacji* (zob. Lorens, 2011: 19). Teoria ta pomija treść przekazywanego komunikatu (zob. Lorens, 2011: 19). Behawioryzm zakłada z kolei, iż każdy człowiek uczy się poprzez reakcje na bodźce, dlatego też, teoria ta uważa, iż częste powtarzanie prowadzi do wywołania określonych reakcji (zob. Lorens, 2011: 19).

Istotnym założeniem behawioryzmu jest fakt, iż uczący się nie musi rozumieć uczonych się przez niego treści (zob. Szabłowski, 2009: 35). Główną rolę w nauczaniu behawiorystycznym pełni nauczyciel, który oddziaływuje na ucznia i steruje procesem nauczania (zob. Szabłowski, 2009: 35). Przeci-

wieństwem teorii behawiorystycznej jest teoria humanistyczna, która głosi, iż wiedza jest procesem, „w którym rzeczywistość podlega ciągłym zmianom, a czynność uczenia się polega na rozwiązywaniu problemów" (zob. Szabłowski, 2009: 36). Szabłowski (2009) twierdzi, iż komputer pobudza twórcze działania wśród uczniów i dlatego też jest ważnym elementem w teorii humanistycznej (zob. Szabłowski, 2009: 36). Teorią, która również skupiła się na uczniu jest kognitywizm. Zakłada ona, iż uczeń aktywnie bierze udział w procesie nauczania poprzez przyswajanie wiedzy (zob. Lorens, 2011: 19). Wyraża ona także przekonanie, iż proces uczenia się jest wynikiem 'procesu konstruowania wiedzy' (zob. Lorens, 2011: 20).

Z kolei konstruktywizm polega na całkowitej aktywności ucznia oraz na rozwiązywaniu przez niego problemów będących rezultatem różnic między otrzymywanymi informacjami, a dotychczasową wiedzą, jaką uczeń posiada (zob. Lorens, 2011: 20). Konstruktywizm społeczny zakłada budowanie wiedzy przez ucznia na podstawie aktów komunikacyjnych, w których ten uczeń uczestniczył (zob. Lorens, 2011: 22). Lorens (2011) podaje także, iż konstruktywizm społeczny zakłada tworzenie przez ucznia wiedzy przez przetwarzanie tych informacji, które są dostępne (zob. Lorens, 2011: 22). Ostatnią teorią zaprezentowaną w odniesieniu do e-learningu jest konektywizm. Teoria ta zakłada, iż wiedza może znajdować się na różnych nośnikach informacji, a proces uczenia się występuje wtedy, gdy uczeń pozostaje w kontakcie z tymi nośnikami (zob. Lorens, 2011: 21). Kluczowym elementem zdobywania wiadomości według autora tej teorii – Siemensa, jest umiejętność selekcjonowania istotnych informacji (zob. Lorens, 2011: 21). Teoria ta wykorzystuje agorę wirtualną głównie do gromadzenia i przechowywania informacji, które następnie mogą zostać zasymilowane w procesie uczenia się.

Odnosząc opisane wcześniej teorie pedagogiczne do nauczania przez Internet można wnioskować, iż najczęściej stosowaną teorią jest konektywizm, ponieważ teoria ta zakłada aktywną pracę ucznia polegającą na wyszukiwaniu, selekcjonowaniu i przyswajaniu potrzebnych informacji (zob. Szabłowski, 2009: 40). Nie oznacza to jednak, że tylko ta jedna teoria może być stosowana podczas nauczania przez Internet. W teorii behawiorystycznej nauczyciel kieruje procesem uczenia się ucznia poprzez wydawanie poleceń (zob. Szabłowski, 2009: 41-42).

FORMY I FUNKCJE NAUCZANIA PRZEZ INTERNET

Najczęściej stosowaną formą nauczania przez Internet jest E-learning, dlatego też to właśnie jemu będzie poświęcona szczególna uwaga. Zostały wyszczególnione cztery kryteria, według których dokonany został podział form

e-learningu: 'forma przekazu, tryb uczestnictwa, tryb dostępu, przekaz informacji do systemu' (zob. Plebańska, 2011: 15). Istnieją trzy formy przykazu: forma podawcza, interaktywna oraz współpracy (zob. Plebańska, 2011: 15). Forma podawcza polega na udostępnieniu uczniom materiałów szkoleniowych za pomocą platformy edukacyjnej (zob. Plebańska, 2011: 15). Jednakże forma ta uniemożliwia uczniom komunikację zarówno z nauczycielem, jak i z innymi uczniami (zob. Plebańska, 2011: 15).

Forma interakcyjna, z kolei, polega na udostępnianiu materiałów zawierających elementy interaktywne, takie jak quizy, testy oraz zadania (zob. Plebańska, 2011: 15). Najbardziej pożądaną z punktu widzenia ucznia formą jest forma współpracy (zob. Plebańska, 2011: 15). Umożliwia ona współpracę dwóch lub więcej uczniów polegającą na prowadzeniu grup dyskusyjnych, czy nawet zajęć laboratoryjnych (zob. Plebańska, 2011: 15).

Kolejnym kryterium, według którego dokonano podziału form nauczania przez Internet, jest kryterium trybu uczestnictwa (zob. Plebańska, 2011: 15). W tym kryterium znajdują się formy asynchroniczne, synchroniczne oraz mieszane (zob. Plebańska, 2011: 15-16). Forma asynchroniczna, jak już zostało wcześniej wspomniane, polega na uczeniu się w różnym miejscu i różnym czasie, przez co ogranicza się głównie do samokształcenia bez kontaktu z pozostałymi uczniami (zob. Plebańska, 2011: 15–16). Forma synchroniczna z kolei, odbywa się w tym samym czasie dla wszystkich uczestników kursu pod kontrolą instruktora/ nauczyciela, jednakże z racji tego, iż proces uczenia się odbywa się przez Internet, uczniowie nie muszą znajdować się w tym samym miejscu (zob. Plebańska, 2011: 16). Forma mieszana łączy w sobie nauczanie tradycyjne oraz nauczanie wykorzystujące Internet, przy czym to drugie stanowi uzupełnienie nauczania tradycyjnego (zob. Plebańska, 2011: 16). Jak pisze Plebańska (2011) forma mieszana staje się popularna oraz została uznana za najbardziej efektywną (zob. Plebańska, 2011: 16). Ze względu na tryb dostępu dokonano podziału na dwie formy: *off-line* oraz *on-line* (zob. Plebańska, 2011: 16). Forma *off-line* nie wykorzystuje agory wirtualnej do komunikacji ucznia z nauczycielem, albo uczniów między sobą, a polega ona jedynie na ściąganiu materiałów i używaniu ich (zob. Plebańska, 2011: 16). Z kolei forma *on-line* wymaga od uczestnika szkolenia stałego połączenia z Internetem (zob. Plebańska, 2011: 16). Ostatnim wymienionym wcześniej kryterium jest przekazywanie informacji do systemu, które dzieli się na formę bez śledzenia i ze śledzeniem postępu (zob. Plebańska, 2011: 16).

Istotne są funkcje, jakie pełni nauczanie przez Internet, czyli wykorzystujące agorę wirtualną. Wyróżniono siedem edukacyjnych funkcji: 'przechowywanie wiedzy, dostarczanie wiedzy, testowanie wiedzy, raportowanie wiedzy, propagowanie procesów edukacyjnych' oraz funkcje: 'zarządzanie wiedzą oraz zarządzanie zasobami', przy czym dwie ostatnie funkcje zostały

podzielone na trzy: dodawanie, profilowanie oraz publikowanie lub usuwanie (zob. Plebańska, 2011: 116-119). *Funkcja przechowywania wiedzy* dotyczy sposobu gromadzenia materiałów dydaktycznych, które mogą być przechowywane zarówno w świecie wirtualnym, jak i realnym (zob. Plebańska, 2011: 116). *Funkcja dostarczania wiedzy* wiąże się z udostępnianiem materiałów edukacyjnych uczniom (zob. Plebańska, 2011: 117). Przekazywanie tych materiałów może następować w sposób synchronicznym (wszystkim uczniom w tym samym czasie) oraz w sposób asynchroniczny (każdy z uczniów pobiera materiały w dogodnym dla siebie czasie) (zob. Plebańska, 2011: 117).

Naturalnym elementem nauczania jest sprawdzanie wiedzy uczniów, dlatego też nauczanie przez Internet posiada *funkcję testowania wiedzy*. Funkcja ta polega na sprawdzaniu wiedzy w postaci testów, które mogą stanowić element platformy e-learningowej lub mogą być wprowadzane jako osobne pliki (zob. Plebańska, 2011: 117–118). Ze sprawdzaniem wiedzy wiąże się raportowanie wyników. Funkcja ta oznacza, iż zarówno dla grupy, jak i dla indywidualnych uczniów może zostać stworzony raport dotyczący postępów w nauce (zob. Plebańska, 2011: 118). W nauczaniu tradycyjnym jednym z najbardziej rozpoznawanych elementów jest plan zajęć. Także w e-learningu występują 'moduły informacyjne propagujące proces nauczania' (zob. Plebańska, 2011: 118). Do tych modułów należy m.in. plan spotkań, czy informacje o realizowanych tematach (zob. Plebańska, 2011: 118).

Jak już wspomniałam, *funkcje zarządzania wiedzą* podzielone zostały na: *dodawanie nowych materiałów edukacyjnych do platformy*, *publikowanie materiałów na platformie* oraz *profilowanie materiałów edukacyjnych* (zob. Plebańska, 2011: 118). *Dodawanie nowych materiałów* oznacza publikowanie właściwych plików w bazie danych dodatkowo umieszczając je w odpowiednich folderach (zob. Plebańska, 2011: 118). *Publikowanie materiałów*, jak pisze Plebańska (2011), polega na „publikowaniu materiałów w ramach odpowiednich mechanizmów synchronicznych i asynchronicznych" (zob. Plebańska, 2011: 118). Z kolei *profilowanie materiałów edukacyjnych* polega na nadawaniu plikom 'odpowiednich praw dostępu' tak, aby uczniowie mogli otrzeć do właściwych, przeznaczonych dla nich plików (zob. Plebańska, 2011: 118).

Funkcje zarządzania zasobami platform edukacyjnych zostały podzielone na: 'dodawanie nowych zasobów, usuwanie zasobów oraz profilowanie zasobów' (zob. Plebańska, 2011: 118). *Dodawanie zasobów* związane jest z funkcjami administracyjnymi, takimi jak np. dodawanie nowych uczniów, czy nauczycieli (zob. Plebańska, 2011: 118). Przeciwieństwem tej funkcji jest usuwanie zasobów, czyli usuwanie z listy np. uczniów, czy nauczycieli (zob. Plebańska, 2011: 118). *Profilowanie*, podobnie jak w zarządzaniu wiedzą, związane jest z przypisywaniem właściwych praw dostępu użytkownikom,

ale prawa dostępu dotyczą elementów platformy, a nie materiałów znajdujących się na niej (zob. Plebańska, 2011: 118).

W e-learningu wyszczególniono elementy składające się na platformy nauczania wykorzystujące Internet. Głównym elementem e-learningu są treści, które mogą być przekazywane na różnych nośnikach lub też za pomocą Internetu (zob. Szabłowski, 2009: 18). Jak już wspominałam, e-learning oferuje także uczestnikom możliwość nawiązania komunikacji. Komunikacja odbywać się może między uczniami lub między uczniami i nauczycielem (zob. Szabłowski, 2009: 18). Ponadto, może się ona odbywać w tym samym czasie przy użyciu czatów, czy komunikatorów oraz o różnym czasie poprzez wiadomości e-mailowe (zob. Szabłowski, 2009: 18). Element ten spełnia jeden z podstawowych elementów podstawy programowej dotyczący obowiązku nauczyciela do nauczenia komunikowania się. Podczas nauczania z wykorzystaniem platformy e-learningowej nauczyciel może zdecydować o komunikowaniu się wyłącznie z użyciem języka nierodzimego, którego aktualnie uczą się uczniowie. Platforma e-learningowa istnieje w wirtualnej rzeczywistości, która daje nieskończenie wiele możliwości w nauczaniu (zob. Szabłowski, 2009: 18) także języka. Można na przykład stworzyć wizualizacje miejsca, aby uczniowie łatwiej wcielali się w role i przeprowadzali dialogi na zadany temat. Uczniowie poza zdobywaniem wiedzy i uczeniem się prowadzenia konwersacji zdobywają także umiejętność pracy w grupie, wspólnego rozwiązywania problemów oraz zdobywają umiejętność posługiwania się narzędziami internetowymi (zob. Szabłowski, 2009: 18). Z kolei nauczycielom, platformy e-learningowe dają możliwość ocenianie uczniów nie tylko podczas nauki, ale także pozwalają zdiagnozować ucznia przed przystąpieniem do kursu i umożliwiają nauczycielowi dobranie właściwego materiału (zob. Szabłowski, 2009: 18–19). Ponadto, platformy wykonują również raporty służące np. monitorowaniu postępów ucznia (zob. Szabłowski, 2009: 19).

DLACZEGO WARTO WYKORZYSTAĆ AGORĘ WIRTUALNĄ W NAUCZANIU JĘZYKA NIERODZIMEGO?

Szkoła oraz nauczyciele pełnili do tej pory istotną rolę w społeczeństwie, która polegała na stworzeniu uczniom możliwości do ukształtowania światopoglądu oraz nauczeniu ich właściwych akceptowalnych przez normy zachowań opartych na zdobytej wiedzy (zob. Puppel, 2012: 1535). Jednakże *kultura nauczycielska*, jak pisze Puppel (2012) zostaje obecnie uzupełniona przez *kulturę pozanauczycielską* odnoszącą się do indywidualnej pracy ucznia (zob. Puppel, 2012: 1537). Tym samym rola nauczyciela została ograniczona,

a uczeń z wykorzystaniem agory wirtualnej może samodzielnie w dowolnym miejscu i o dowolnym czasie dokonywać procesu uczenia się (zob. Puppel, 2012: 1542). Puppel (2012) podaje, iż w związku z nasileniem się *kultury pozanauczycielskiej* w nauczaniu pojawił się *Homo internetus* oraz *Homo computerus*, który to pokazywany jest jako operator komputera (zob. Puppel, 2012: 1543). Jednocześnie uczenie się odbywa się nie tylko w sposób tradycyjny w szkole, ale także w sposób wirtualny, gdzie uczeń ma możliwość, także nieświadomie, dokonywania procesu uczenia się oraz dzielenia się swoją wiedzą z innymi uczestnikami agory wirtualnej (zob. Puppel, 2012: 1543). Ponadto, agora wirtualna stwarza uczniom możliwość prezentowania swojej wiedzy w postaci krótkich notatek, czy zadań domowych zamieszczanych na tejże agorze (np. www.wikipedia.pl, czy www.zadane.pl) (zob. Puppel, 2012: 1543). Puppel (2012) w swoim szkicu pisze o apostazji, herezji i schizmie wobec *kultury nauczycielskiej*, która przejawia się odrzuceniem elementów nauczania tradycyjnego wraz z funkcją i autorytetem nauczyciela, a przyjęciem świata cybernetycznego z agorą wirtualną na czele (zob. Puppel, 2012: 1544). Aby jednak uniknąć całkowitego zatracenia *kultury nauczycielskiej* należy połączyć ją razem z *kulturą pozanauczycielską* uwzględniając komputer oraz agorę wirtualną jako media wspomagające proces nauczania i uczenia się (zob. Puppel, 2012: 1544–1555). Podążając za opinią Puppla (2012) należy zastanowić się zatem, czy zamiast spotkać odrzucenie ze strony uczniów nie lepiej przyjąć komputer wraz z jego możliwościami jako wsparcie procesu dydaktycznego i w XXI wieku wyjść uczniom i *kulturze pozanauczycielskiej* naprzeciw? Należy pamiętać, iż połączenie obu przedstawionych przez Puppla w szkicu kultur może skutkować sukcesami nie tylko nauczyciela w procesie dydaktycznym, ale przede wszystkim ucznia w procesie uczenia się.

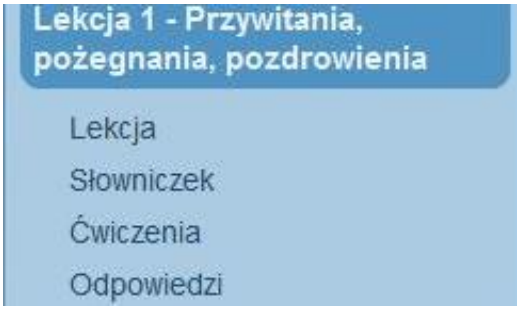
PRZYKŁADY PLATFORM E-LEARNINGOWYCH ORAZ SERWISÓW EDUKACYJNYCH

Poniżej zamieszczam przykłady stron oferujących nauczanie języka nierodzimego oraz omówienie tych propozycji.

Strona 1.

Strona ta oferuje 41. tematów podstawowych, 4 lekcje dodatkowe oraz sekcję przeznaczoną historii i kulturze krajów anglojęzycznych oraz grom i zabawom.

Każdy temat składa się z kolei z 4 kategorii: lekcja, słowniczek, ćwiczenia oraz odpowiedzi:



(ŹI 2).

W sekcji *lekcja* znajduje się wprowadzenie oraz objaśnienie zagadnień przewidzianych na daną jednostkę tematyczną, w przypadku lekcji pierwszej – powitaniom, pożegnaniom i pozdrowieniom:

Hi – Hej

W ten sposób przywitamy się z kolegą czy ze znajomym, ale już w przypadku przywitania się na przykład z nauczycielem czy też ze sprzedawcą w sklepie albo kasjerem w banku, będziemy musieli użyć trochę innych, bardziej formalnych zwrotów.

Zanim je poznamy, pokażę Ci parę ważnych słówek, które przydadzą Ci się podczas konstrukcji przywitań:

Good – Dobry

Morning – Poranek

Afternoon – Popołudnie

Evening – Wieczór

Teraz wróćmy do naszych przywitań. W języku polskim występują dwa przywitania formalne: „dzień dobry" i „dobry wieczór". W języku angielskim sprawa wygląda ciut inaczej, ponieważ przywitania są……trzy! Anglicy rozróżniają jeszcze dodatkowo …. „dobre popołudnie" :-) Sprawa więc wygląda tak:

Good morning – Dzień dobry

Good afternoon – Dzień dobry

(ŹI 2).

Poza wyjaśnieniem tematu uczący się może odsłuchać wymowy przez kliknięcie na ikonę: (ŹI 2).

Słowniczek zawiera wyrazy w języku angielskim oraz ich polskie tłumaczenie oraz również daje możliwość uczniowi podczas nauki wysłuchania wymowy danego słowa:

Afternoon – Popołudnie
Evening – Wieczór
Night – noc
Good morning – Dzień dobry
Good afternoon – Dzień dobry
Good evening – Dobry wieczór
Bye – Pa
Goodbye – do widzenia
See you – do zobaczenia
See you soon – do zobaczenia wkrótce
Goodnight – Dobranoc
How are you? – Jak się masz?
How are you doing? – Co tam u Ciebie?
I'm good – U mnie dobrze

(ŹI 2).

W zakładce 'Ćwiczenia' znajdują się zróżnicowane zadania poświęcone omawianemu zagadnieniu, a w części 'Odpowiedzi' uczeń może skontrolować samego siebie poprzez sprawdzenie swoich odpowiedzi z odpowiedziami właściwymi:

Exercise 1 / Ćwiczenie 1

1. Jak przywitasz się z kolegą? (2 możliwości)

a) .....

b) .....

2. Jak przywitasz się rano ze sprzedawcą?

.....

3. Jak przywitasz się popołudniu z nauczycielem?

.....

4. Jak przywitasz się wieczorem z księdzem?

.....

5. Jak pożegnasz się z koleżanką? (3 możliwości)

a) .....

b) .....

c) .....

6. Jak pożegnasz się w nocy?

.....

(ŹI 2).

Z kolei odpowiedzi zamieszczane są następująco:

Exercise 1 / Ćwiczenie 1

1. Jak przywitasz się z kolegą? (2 możliwości)

a) Hello

b) Hi

2. Jak przywitasz się rano ze sprzedawcą?

Good morning

3. Jak przywitasz się popołudniu z nauczycielem?

Good afternoon

4. Jak przywitasz się wieczorem z księdzem?

Good evening

5. Jak pożegnasz się z koleżanką? (3 możliwości)

a) Goodbye

b) Bye

c) See you

6. Jak pożegnasz się w nocy?

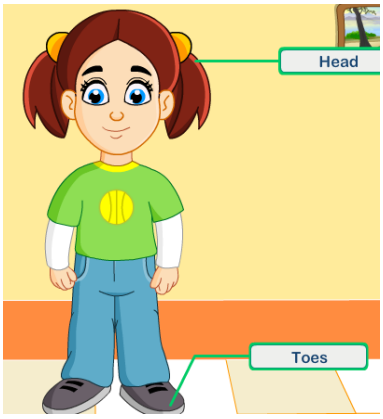
Goodnight

(ŹI 2).

Strony internetowe oferują naukę języków nierodzimych nie tylko dorosłym, czy młodzieży, ale także dzieciom. W Internecie można znaleźć strony, gdzie najmłodsi uczniowie początkowo samodzielnie przyswajają wiedzę, a następnie uczą się poprzez zabawę.

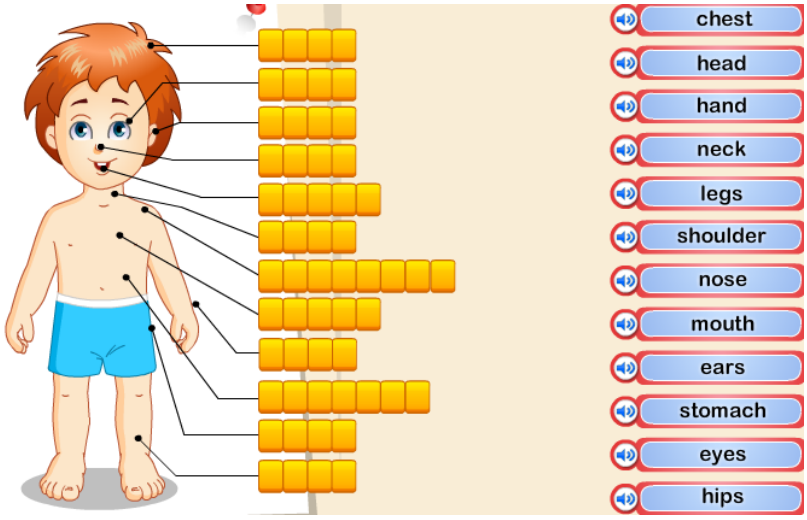
Strona 2.

Na początku lekcji uczniowie zapoznają się z krótkim animowanym filmem, gdzie zaprezentowane jest słownictwo:



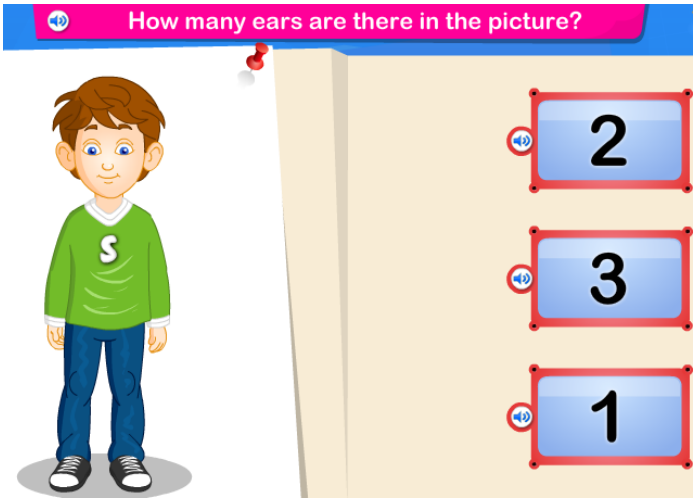
(ŹI 3).

Po prezentacji słownictwa następuje ćwiczenie wykorzystujące zaprezentowane wcześniej wyrazy. Uczeń może samodzielni uczyć się wymowy poprzez kliknięcie (ŹI 3) i wysłuchanie nagrania. Zadanie polega na dopasowaniu słowa do elementu przedstawionego na ilustracji:



(ŹI 3).

Kolejne zadanie, do którego przechodzi uczeń łączy ze sobą nowopoznane słownictwo oraz opanowane wcześniej liczebniki. Zarówno treść zadawanego pytania, jak i odpowiedzi znajdują się w formie pisemnej oraz w postaci nagrania:



(ŹI 3).

Uczeń może za każdym razem wrócić do poprzedniego zadania i ponownie wykonać zadanie, utrwalając tym samym zdobytą wcześniej wiedzę.

PODSUMOWANIE

Agora wirtualna oraz Internet oferują zarówno uczniom, jak i nauczycielom wiele możliwości w kwestii uczenia się, jak i nauczania. Uczniowie mogą samodzielnie poza szkołą zdobywać oraz utrwalać swoją wiedzę mniej lub bardziej świadomie odnotowując tym samym swoje sukcesy w postaci np. e-portfolio. Z kolei nauczyciel ma możliwość przekazywania swojej wiedzy nie tylko w sposób tradycyjny, lecz przede wszystkim wzbogaca warsztat swojej pracy nowościami technologicznymi, przez co zyskuje zainteresowanie uczniów nauczanym przedmiotem, a jednocześnie podnosi swoje kompetencje w zakresie technologii informatyczno-komunikacyjnej. Jednakże, nauczyciele wykorzystujący w swojej pracy agorę wirtualną nie mogą zapomnieć o tradycyjnym nauczaniu w klasach.

Uważam, iż agora wirtualna niosąca ze sobą wiele możliwości powinna być w pracy nauczyciela ważnym dodatkiem, który urozmaica proces nau-

czania i zwiększa zainteresowanie uczniów oraz pobudza ich kreatywność i chęć do samokształcenia, a nie powinna dominować w kształceniu tradycyjnym i przerzucać proces nauczania na proces uczenia się przez uczniów. Nawiązując do przytoczonych wcześniej słów Einsteina „Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek", wykorzystanie agory wirtualnej we współczesnym nauczaniu powinno nieść za sobą wzbudzenie zainteresowania wśród uczniów.

BIBLIOGRAFIA

GRZYWKA, K. (red.). 2012. *Kultura – Literatura – Język. Pogranicza komparastyki*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

HUK, T. 2011. *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły.* Kraków: Impuls.

HYLA, M. 2012. *Przewodnik po e-learningu*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer Business.

LORENS, R. 2011. *Nowe technologie w edukacji.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

OCHOTNA, D. 2012. „Struktura komunikatów SMS-owych: podejście ekolingwistyczne". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 81–99.

PLEBAŃSKA, M. 2011. *E-learning. Tajniki edukacji na odległość.* Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck. 15–120.

PUPPEL, S. (red.). 2012a**.** *Transkomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

PUPPEL, S. 2012b. „'Kultura nauczycielska' a 'kultura pozanauczycielska': uwagi w sprawie apostazji, herezji i schizmy wobec dalszego istnienia ortodoksji nauczycielskiej w XXI wieku". W zbiorze: Grzywka, K. (red.). *Kultura – Literatura – Język. Pogranicza komparastyki*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 1535–1545.

SZABŁOWSKI, S. 2009. *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE. 18–42.

ZIELIŃSKI, Z. 2012. *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*. Gliwice: Helion Edukacja. 10–15.

Źródła internetowe:

ŹI 1 Nieoficjalna strona internetowa klubu sportowego [ostatnie wejście: 21-07-2014] http://www.warta-srem.cba.pl/

ŹI 2 Powitania, pozdrowienia, pożegnania [ostatnie wejście: 24-07-2014] http://www.angprofi.pl/lekcja-pierwsza.html

ŹI 3 Body parts for kids [ostatnie wejście: 25-07-2014] http://www.turtlediary.com/kindergarten-games/science-games/body-parts.html

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.08

Siła performatywna komunikacji niewerbalnej używana przez nauczyciela i ucznia w formalnych warunkach klasy

JOANNA PUPPEL

All the world's a stage,
and all the men and women merely players
William Shakespeare (*As you like it*)

1. PERFORMANS – TEORIE OGÓLNE

Komunikacja z innymi osobami w społeczeństwie jest nieunikniona. Komunikację zazwyczaj definiujemy jako symboliczny proces, w którym jednostki ludzkie tworzą wspólne znaczenia. Symbol w tej definicji może odnosić się do słowa, działania, albo przedmiotu, który reprezentuje to znaczenie. Interesuje nas działanie w obrębie komunikacji międzyludzkiej posiadającej siłę performatywną, która to siła wpływa na efektywny odbiór komunikatorów/performerów. W niniejszym opracowaniu zakłada się, iż to w szczególności elementy komunikacji niewerbalnej posiadają wyjątkową siłę performatywną.

Sam termin „performans" obecny jest w literaturze wielu dyscyplin naukowych, między innymi w językoznawstwie, socjologii, antropologii, teatrologii. I pomimo, iż wszystkie teorie dotyczące performansu przyglądają się działaniu ludzkiemu jako fundamentalnemu czynnikowi ludzkiej interakcji, to jest on interpretowany w różny sposób.

W niniejszym opracowaniu przyglądam się performansowi jako procesowi, który jest postrzegany jako wyraz-ekspresja mający wpływ na otoczenie/środowisko komunikacyjne. W kontekście niniejszego artykułu mówimy o sformalizowanym otoczeniu klasy, gdzie nauczyciel i uczeń są performerami/performerami-graczami między innymi wyeksponowanymi na pokaz wizualny (ang. *visual display*), którzy jednocześnie posiadają pewien stopień siły performatywnej ich komunikacji niewerbalnej.

1.1. Noam Chomsky/Dell Hymes/John L. Austin

Należy pamiętać, iż w ujęciu lingwistycznym Noama Chomsky'ego termin „performans" pojawia się w połączeniu z innym terminem „kompetencja", tworząc dychotomiczne połączenie porównywalne z de Saussure'owską koncepcją *langue/parole*. Niestety „performans" Chomsky'ego okazał się niejednoznaczny i kontrowersyjny, gdyż powinien opisywać funkcje produkowania czy realizowania jakiejś kompetencji w podwójnej roli: wytwarzania i interpretacji wypowiedzenia. O wiele wyraźniejszą koncepcję performansu znajdziemy u socjolingwisty Della Hymes, który uwypuklił „zjawiska wykonawcze", a które do tej pory znajdowały się na marginesie językoznawczych rozważań Chomsky'ego.

Oczywiście warto podkreślić, iż pojęcie „performansu" pojawia się w kontekście nauk filozoficzno-językoznawczych za sprawą Johna Langshawa Austina i jego klasycznego dzieła z 1962 roku *How to do things with words*, opartego na cyklu dwunastu wykładów wygłoszonych w Uniwersytecie Harwarda w 1955 roku. W dziele tym Austin zaproponował pojęcie „zdania performatywnego" (ang. *„performative utterance"*) lub inaczej „performatywu", myśląc o takich wypowiedziach, które w przeciwieństwie do zwykłych oznaczeń, nie opisują wyłącznie działań, ale poprzez sam fakt wypowiadania jeszcze coś czynią.

Sam Austin tak oto mówi o wyrażeniu performatywnym:

> Jak mamy nazwać tego typu zdanie czy wypowiedź? Proponuję nazwać je zdaniem performatywnym lub wypowiedzią performatywną, lub, dla skrótu, „performatywem". Terminem „performatyw" będziemy posługiwać się na wiele pokrewnych sposobów i w wielu pokrewnych konstrukcjach, tak jak terminem „imperatyw". Nazwa ta pochodzi oczywiście od angielskiego *„perform"*, czasownika, który występuje zazwyczaj z rzeczownikiem oznaczającym czynność – wskazuje ona, że wygłoszenie wypowiedzi jest wykonaniem jakiejś czynności, jest czymś, o czym nie myśli się normalnie jako tylko o powiedzeniu czegoś (za Austin, 1962/1993: 555 [przeł. Bohdan Chwedeńczuk]).

1.2. Ervin Goffman/Victor Turner

Na polu socjologiczno-antropologicznym termin „performansu" pojawia się pod koniec lat pięćdziesiątych za sprawą amerykańskiego socjologa Ervina Goffmana, a następnie zostaje podjęty przez antropologa Victora Turnera. Goffman (1959) wyjaśnia, iż przedmiotem jego badań będą interakcje ludzkie twarzą w twarz, które rozumiane są najogólniej jako wzajemny wpływ, jaki ludzie wywierają na siebie, znajdując się w bezpośredniej obecności drugiej osoby. Goffman (1959) rozumie interakcję jako cały interakcyjny

proces zachodzący przy każdej niemal okazji, kiedy członkowie danej grupy znajdują się nieprzerwanie przez określoną ilość czasu w obecności innej grupy, np. grupy społecznej nauczyciel-uczniowie.

Goffman tak definiuje „performans":

> *Performance* można zdefiniować jako wszelką działalność danego uczestnika interakcji w danej sytuacji służącą wpływaniu w jakikolwiek sposób na któregokolwiek z innych jej uczestników […] Termin (ten) wprowadziłem w celu określenia wszelkiej działalności jednostki, która przebiega podczas stałej obecności pewnej grupy obserwatorów i wywiera na nich jakiś wpływ (Goffman, 1959/2000: 45, 52 [przeł. Helena Danter-Śpiewak i Paweł Śpiewak]).

Turner z kolei w swojej pracy z 1982 roku *Od rytuału do teatru* zajmuje się analizą doświadczeń parateatralnych Jerzego Grotowskiego z lat siedemdziesiątych. Doświadczeń, których celem było poddanie radykalnej dyskusji granic dzielących teatr od życia – *acting* od *everyday life*. Według Turnera ich celem, przesadnym i niebezpiecznym, był skuteczny wpływ na uczestników, a nawet ich przemiana. Twierdził, iż „preformans" wywodzi się:

> ze starofrancuskiego *parfournir* – *par* („całkowicie") oraz *fournir* („dostarczyć" – ang. *furnish*) – stąd na performans należy patrzeć nie w strukturalistycznej optyce manifestującej się formy, a w procesualnej perspektywie „skompletowania" doświadczenia. Czasownik *perform* oznacza więc nie tyle spełnić pojedynczy akt albo czynność, co zakończyć mniej lub bardziej skomplikowany proces. (Turner, 1982/2005: 151 [przeł. Małgorzata i Jacek Dziekanowie]).

1.3. Richard Schechner

Warto wspomnieć w kontekście dyskusji nad „performansem" amerykańskiego badacza Richarda Schechnera, jedną z czołowych postaci współczesnego teatru, który przez ostatnie lata stworzył interdyscyplinarną dziedzinę, jaką są studia nad performansem. Głównym motywem jego prac, zresztą zainspirowanych pracami Goffmana i Turnera, jest postrzeganie świata, w którym człowiek żyje jako *performans*. Postrzeganie to pozwala nam, ludziom, w odgrywaniu różnych ról we wszystkich aspektach naszego życia i nie są to zachowania jednokrotne, ale „zachowania w dwójnasób" (ang. „*twice-behaved*"), czyli każde ludzkie działanie/zachowanie może być świadomie powtórzone dla odmiennych celów (zob. Schechner, 1985; 2002/2006).

Na istotne pytanie: „czym jest performans?" Schechner odpowiada:

> W świecie biznesu, w sporcie czy w seksie angielski czasownik *perform* znaczy, że sprostało się wymaganiom, osiągnęło sukces, spełnienie. W świecie sztuk *per-*

> *form* znaczy wystawić, zagrać, zatańczyć, wystąpić ze spektaklem lub koncertem. W życiu codziennym per form to popisać się, pójść na całego, uwydatnić własne czynności na użytek tych, którzy je oglądają. W XXI wieku nasze życie jest naznaczone performansami bardziej niż kiedykolwiek (Schechner, 2002/2006: 43 [przeł. Tomasz Kubikowski]).

Podsumowując wyżej wspomniane podejścia do performansu pragnę podkreślić, iż z performansem mamy do czynienia tam, gdzie obecny jest performer/performer-gracz, przestrzeń i publiczność. Podstawowym i konstytutywnym warunkiem tej relacji jest założenie, że ktoś musi znajdować się w przestrzeni gry i zwracać się do widza (zob. Helbo, 2007). Istnieje szeroka gama performansów i ta gama obejmuje również relację nauczyciel-uczeń w formalnych warunkach klasy. Owy performans realizuje się za pomocą odpowiednich technik (tj. narzędzi ekspresji, technik odgrywania ról) i zakłada posiadanie pewnych umiejętności i cech (wiedza, kompetencja komunikacyjna), których wykształcenie wymaga zazwyczaj specyficznego treningu i dzięki którym proces nauczania (performans) osiągnie skuteczność swego oddziaływania, wpływania na publiczność (tu ucznia). Tak więc, wszystkie te trzy znaczące podejścia do zagadnienia performansu widzą performans jako złożony proces zabawy, edukacji, rytuału, społecznych zachowań, pojawiania się i znikania, jak również wielorakiego zachowania. Wszystkie te definicje oferują nowe możliwości przyjrzenia się procesowi nauczania jako efektywnemu performansowi.

2. SIŁA PERFORMATYWNA KOMUNIKACJI NIEWERBALNEJ – NAUCZYCIEL JAKO NIEWERBALNY PERFORMER; UCZEŃ JAKO NIEWERBALNY PERFORMER

Komunikacja niewerbalna odgrywa ogromną rolę w procesie dydaktycznym posiada bowiem siłę performatywną, która wpływa na przekaz treści dydaktycznych w sformalizowanych warunkach klasy. Zarówno nauczyciel jak i uczeń dysponują swoją siłą performatywną, do której należą między innymi następujące elementy komunikacji niewerbalnej (Knapp i Hall, 1997; Malandro et al., 1989):

1. Typy postawy ciała, kształty i wielkości
2. Ubiór i dodatki osobiste
3. Kinezyka (ruch ciała, gesty, postawa ciała – cała gestosfera człowieka)
4. Zarządzanie twarzą (ekspresja twarzy i kontakt wzrokowy)
5. Środowisko (otoczenie)

6. Proksemika i zarządzanie terytorium (kontakt międzyludzki – dotyk, dystans międzyosobowy)
7. Parajęzyk (zarządzanie głosem)
8. Olfaktyka (zapach)
9. Chronemika (zarządzanie czasem).

3. BADANIE WSTĘPNE

Na potrzeby obecnego badania stworzona została ankieta z dwoma pytaniami macierzowymi z pojedynczą odpowiedzią (tzw. skalą ocen). Do stworzenia owej ankiety wykorzystano klasyfikację komunikacji niewerbalnej zaproponowaną powyżej (zob. Ankieta w załączniku).

W badaniu wstępnym wzięło udział 28 respondentów. Osoby te poproszono o wypełnienie ankiety, która stworzona została na stronie internetowej ankietka.pl. Nieistotny był wiek ani status społeczny respondentów, wszyscy jednak uczestniczyli w polskich warunkach sformalizowanego procesu dydaktycznego (czyli w nadzorze i rygorze szkolnym, zob. S. Puppel, poniżej).

Postawiono dwie hipotezy (H1 i H2), które pogłębiono o dalsze pytanie badawcze. Należy podkreślić, iż hipotezy te zakładają układ niesymetryczny:

H1: Nauczyciel dysponuje dużą siłą performatywną w układzie nauczyciel-uczeń, którą wykorzystuje w pełni lub częściowo.
Pytanie dotyczące H1: Które elementy komunikacji niewerbalnej nauczyciela posiadają najsilniejszą/najsłabszą siłę performatywną?

H2: Uczeń dysponuje zmniejszoną siłą performatywną w układzie nauczyciel-uczeń, ograniczoną do pewnych elementów komunikacji niewerbalnej.
Pytanie dotyczące H2: Które elementy komunikacji niewerbalnej ucznia posiadają najsilniejszą/najsłabszą siłę performatywną?

Ankietę kwestionariuszową opracowano statystycznie dla każdego z badanych parametrów, podając tabelkę z otrzymanymi wartościami liczbowo-procentowymi. Każdemu z elementów tego układu przypisano odpowiednią wartość liczbową na skali punktowej 1–5 w następujący sposób:

1–2 > najmniej wykorzystywane elementy niewerbalne,
3 > średnio wykorzystywane elementy niewerbalne,
4–5 > najbardziej wykorzystywane elementy niewerbalne.

3.1. Analiza danych badania wstępnego

Uzyskane wyniki przedstawione są tabelarycznie poniżej:

a) Dla badanego parametru „Nauczyciele":

Tabela 1

	Elementy komunikacji niewerbalnej	1–2	3	4–5
1.	**Typy, kształty i wielkości ciała**	**16 (57,15%)**	2 (7,15%)	10 (35,7%)
2.	**Ubiór i osobiste dodatki**	10 (35,7%)	2 (7,15%)	**16 (57,15%)**
3.	**Kinezyka**	0	4 (14,28%)	**24 (85,72%)**
4.	**Zarzadzanie twarzą**	0	2 (7,15%)	**26 (92,85%)**
5.	**Środowisko (otoczenie klasy)**	6 (21,43%)	10 (35,7%)	**12 (42,87%)**
6.	**Proksemika i zarządzanie terytorium**	10 (35,7%)	2 (7,15%)	**16 (57,15%)**
7.	**Parajęzyk (zarządzanie głosem)**	0	0	**28 (100%)**
8.	**Olfaktyka**	**18 (64,29%)**	4 (14,28%)	6 (21,43%)
9.	**Chronemika**	4 (14,28%)	0	**24 (85,72%)**

b) Dla badanego parametru „Uczniowie":

Tabela 2

	Elementy komunikacji niewerbalnej	1–2	3	4–5
1.	**Typy, kształty i wielkości ciała**	**12 (42,87%)**	8 (28,565%)	8 (28,565%)
2.	**Ubiór i osobiste dodatki**	2 (7,15%)	6 (21,43%)	**20 (71,42%)**
3.	**Kinezyka**	2 (7,15%)	4 (14,28%)	**22 (78,57%)**
4.	**Zarzadzanie twarzą**	2 (7,15%)	4 (14,28%)	**22 (78,57%)**
5.	**Środowisko (otoczenie klasy)**	10 (35,7%)	6 (21,43%)	**12 (42,87%)**
6.	**Proksemika i zarządzanie terytorium**	10 (35,7%)	6 (21,43%)	**12 (42,87%)**
7.	**Parajęzyk (zarządzanie głosem)**	6 (21,43%)	**12 (42,87%)**	10 (35,7%)
8.	**Olfaktyka**	**16 (57,15%)**	2 (7,15%)	10 (35,7%)
9.	**Chronemika**	**18 (64,29%)**	6 (21,43%)	4 (14,28%)

4. WNIOSKI

Na podstawie wyników badania wstępnego przeprowadzonego za pomocą ankiety kwestionariuszowej oraz przedstawionych powyżej ujęć ogólnych dotyczących performansu można sformułować następujące wstępne wnioski:

1. Wnioski, które odnoszą się do siły performatywnej, jaką posiadają poszczególne elementy komunikacji niewerbalnej w performansie nauczyciela jak i ucznia. Widać tutaj układ niesymetryczny.

Przyglądając się otrzymanym wstępnym danym możemy z całą pewnością powiedzieć, iż nauczyciel w pełni wykorzystuje swoją siłę performatywną w sformalizowanych warunkach klasy, podczas gdy uczeń ma ją ograniczoną w pewnych elementach komunikacji niewerbalnej (typ budowy ciała, zarządzanie przestrzenią komunikacyjną klasy, dotykiem i proksemiką, oraz zarządzaniem głosem, zapachem jak i czasem). Najbardziej siła performatywna ucznia widoczna jest w ubiorze, gestykulacji oraz ekspresji twarzy. W performansie nauczyciela siła performatywna uwidoczniona jest najsilniej w zarządzaniu głosem, natomiast najsłabiej uwidoczniona jest w zarządzaniu kształtem/budową ciała oraz zapachem.

2. Wnioski, które odnoszą się do ogólnej świadomości odnośnie użycia komunikacji niewerbalnej jako siły performatywnej nauczycieli i uczniów.

Oznacza to, iż zarówno nauczyciele jak i uczniowie powinni posiadać pełną świadomość w zakresie kompetencji komunikacyjnej odnośnie procesu nauczania/uczenia się jako performansu, w tym siły performatywnej komunikacji niewerbalnej. Niestety widoczny jest także nierówny status owych komunikatorów w zakresie siły performatywnej komunikacji niewerbalnej. Celem ekodydaktyki/ekoglottodydaktyki, byłoby między innymi wyrównanie statusu komunikatorów nauczyciel-uczeń. Ponieważ społeczny układ komunikacyjny nauczyciel-uczeń postrzegany jest jako proces wzajemnej zależności i oddziaływania, wyrównanie statusu siły performatywnej tych komunikatorów w kontekście klasowym zwiększyłoby dwustronną satysfakcję, tj. osiągnięcie wzajemnego sukcesu w nauczaniu za strony nauczyciela oraz osiągnięcia sukcesu w formie efektywnego uczenia się ze strony ucznia.

Rys. 1. Klasyczny ideogram Tao (za Ciesielska, 1997: 16).

Idealnym modelem (czyli sytuacją docelową), który mógłby posłużyć za model wyjściowy, byłaby monada zaczerpnięta z taoistycznego postrzegania świata, którą przez wieki lekarze i filozofowie dalekiego Wschodu traktowali jako przewodnik po zjawiskach naturalnych i ich interpretacji. Tao oznacza harmonię-drogę „wszystko w jednym" i w tym sensie podkreśla wzajemną zależność poszczególnych elementów układu, w tym także badanego układu „nauczyciel-uczeń".

Dlaczegoż by dziś nie zastosować takiego zrozumienia sytuacji w formalnych warunkach klasy, gdzie siła performatywna komunikacji niewerbalnej nauczyciela i ucznia powinny być w równowadze i gdzie podkreślałyby one idealną komunikację, a więc idealny performans w układzie „nauczyciel-uczeń"?

BIBLIOGRAFIA

AUSTIN, J.L. 1962. *How to do things with words*. [Wydanie polskie 1993. *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, przeł. Bohdan Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN].

CIESIELSKA, A. 1997. *Filozofia zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Anna.

GOFFMAN, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday. [Wydanie polskie 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. Helena Danter Śpiewak i Paweł Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR].

HELBO, A. 2007. *Le théâtre. Texte ou spectacle vivant?* Paris: Klincksieck.

JANUS-SITARZ, A. 2004. „Oswoić z teatrem, czyli uczeń w roli aktywnego odbiorcy i współtwórcy sztuki teatralnej". W zbiorze: Janus-Sitarz, A. (red.). *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Kraków: Universitas. 85–138.

KNAPP, M.L. I J. HALL. 1997. *Nonverbal communication in human interaction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

MALANDRO, L.A., BARKER, L.L. I D.A. BARKER. 1989. *Nonverbal communication*. New York: Random House.

PUPPEL, J. 2004. „A socio-pragmatic approach to nonverbal communication with reference to the formal classroom setting". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VIII. 185-207.

PUPPEL, J. 2013. „Facework and gestures: a preliminary analysis of the communicative power of human performative non-verbal practices". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XIII. 85–90.

ROZIK, E. 2002. *The roots of theater. Rethinking ritual and other theories of origin*. Iowa City: University of Iowa Press. [Wydanie polskie 2011. *Korzenie teatru,* przeł. Michał Lachman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN].

SCHECHNER, R. 1985. *Between theater and anthropology*. Philadelphia, PA: University of Philadelphia Press.

SCHECHNER, R. 2002. *Performance studies: an introduction*. London/New York: Routledge. [Wydanie polskie 2006. *Performatyka: wstęp*, przeł. Tomasz Kubikowski. Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych].

TURNER, V. 1982. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publications. [Wydanie polskie: 2005. *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. Małgorzata i Jacek Dziekanowie. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen].

Załącznik

1. W jakim stopniu nauczyciel wykorzystuje następujące elementy komunikacji niewerbalnej w formalnych warunkach klasy? Odpowiedź proszę zaznaczyć na skali od 1–5, gdzie 1 to „najmniej", a 5 to „najbardziej".

	Elementy komunikacji niewerbalnej:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	**Typy, kształty i wielkości ciała**					
2.	**Ubiór i osobiste dodatki**					
3.	**Ruch (język ciała), gesty i postawy**					
4.	**Ekspresja twarzy i kontakt wzrokowy**					
5.	**Środowisko (otoczenie klasy)**					
6.	**Dotyk i dystans międzyosobowy**					
7.	**Zarządzanie głosem (barwa, ton głosu)**					
8.	**Zapach**					
9.	**Zarządzanie czasem**					

2. W jakim stopniu uczeń wykorzystuje następujące elementy komunikacji niewerbalnej w formalnych warunkach klasy? Odpowiedź proszę zaznaczyć na skali od 1–5, gdzie 1 to „najmniej", a 5 to „najbardziej".

	Elementy komunikacji niewerbalnej:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	**Typy, kształty i wielkości ciała**					
2.	**Ubiór i osobiste dodatki**					
3.	**Ruch (język ciała), gesty i postawy**					
4.	**Ekspresja twarzy i kontakt wzrokowy**					
5.	**Środowisko (otoczenie klasy)**					
6.	**Dotyk i dystans międzyosobowy**					
7.	**Zarządzanie głosem (barwa, ton głosu)**					
8.	**Zapach**					
9.	**Zarządzanie czasem**					

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.09

Język w podmuchu, posiewie i przepływie: uwagi w sprawie synergii porządków komunikacyjnych w kontekście ekoglottodydaktyki

STANISŁAW PUPPEL

1. UWAGI WSTĘPNE

Niniejsze opracowanie wykonane zostało w ujęciu reolingwistycznym, które autor już od pewnego czasu rozwija konsekwentnie w ramach większego paradygmatu ekolingwistycznego (zob. Puppel 2009; 2010; 2012a; 2013; 2014). Podstawowe założenia opracowania są następujące:

1. Podstawą wszelkich rozważań o charakterze reolingwistycznym jest uznanie uniwersalnej zasady cielesności (somatyczności/organizmalności) i przepływu tejże poprzez porządki komunikacyjne (zob. pkt. 4 poniżej).

2. Cielesność jako taka jest 'zakotwiczona' na swoim naturalnym nośniku, którym jest Ziemia. Zakotwiczenie owo ma w kontekście komunikacyjnym charakter znakowy (semiotyczny), czy to wskaźnikowy, ikoniczny, czy też symboliczny, bądź poprzez synergię wszystkich trzech naraz (zob. prace Peirce'a w sprawie trójznakowej semiotyczności wszelkiej cielesności, 1982–1989).

3. Cielesność zawsze i wszędzie wytwarza miękki 'kod operacyjny' jako zasób/y (bądź kody operacyjne), który/e pozwala/ją na ekspresyjność tejże cielesności, tj. użycie różnorakich elementów strukturalnych kodu/kodów w wyrażaniu jej stosunku zarówno do nośnika jak i do innych cielesności. Jest to tzw. odpowiednie semiotyczne' ułożenie się' wszelkiej cielesności na nośniku jak i względem innych cielesności w procesie podaży/ekspresji.

4. Podstawowym kodem symboliczno-operacyjnym cielesności ludzkiej jest język przenoszony międzygeneracyjnie (stąd nazywany 'językiem naturalnym'). W kontekście komunikacyjnym rozumiany jest on tutaj 'kataraktowo', tj. poprzez pojęcie 'porządków komunikacyjnych', w których niejako

płynie komunikacja pomiędzy ludźmi. Porządki te to: (a) najbardziej uniwersalny pierwotny porządek komunikacyjny ustno-wokalny (1 PK, foniczny), oparty na modalności słuchowo-wokalnej, (b) wtórny (rozszerzony) porządek komunikacyjny graficzny-pisany (2 PK), oparty na modalności dotykowo-wzrokowej, (c) wtórny (rozszerzony) porządek komunikacyjny graficzny-drukowany (3 PK), oparty na modalności dotykowo-wzrokowej, oraz (d) porządek hybrydowy (mieszany) foniczno-graficzno-obrazowy (4 PK). Przy czym ten ostatni w zakresie obrazowania jako techniki komunikacyjnej pozwala na stosowanie zarówno obrazowości statycznej (obrazy stacjonarne, np. obrazy, rysunki, graffiti, etc.) jak i obrazowości dynamicznej (obrazy ruchome, np. animacje filmowe).

5. Poszczególne modalności pozwalają na określenie języka w jego funkcji ekspresyjnej jako odpowiednio: 'język jako podmuch' (a więc jako użycie przepływu powietrza w układzie wegetatywno-percepcyjno-artykulacyjnym człowieka przedstawianym jako połączenie 'uszy-usta'), 'język jako posiew' (a więc jako użycie technologii, tj. narzędzia/narzędzi, pozwalającego/pozwalających na wytwarzanie i stosowanie grafii) w układzie dotykowo-wzrokowym przedstawianym jako połączenie 'ręce-oczy', czy wreszcie 'język jako przepływ' (a więc jako pełna synergia połączeń 'uszy-usta' i 'ręce-oczy', dodatkowo wzmocnionych dalszymi stopniowo ulepszanymi rozszerzeniami technologicznymi służącymi komunikacji określanej jako 'multimedialna'.

2. KATARAKTOWY MODEL PRZEPŁYWU JĘZYKA W KOMUNIKACJI

W tak zarysowanym ułożeniu języka względem cielesności ludzkiej proponuje się rozumienie języka w użyciu (tj. dynamicznym kontekście językowo-komunikacyjnym) jako przepływ poprzez poszczególne 'katarakty' (progi) odpowiednio wyznaczane przez charakter zaproponowanych powyżej porządków komunikacyjnych. Tak więc język jako zasób przepływa przez następujące cztery katarakty:

kataraktę nr 1, która zawiera pierwotny porządek komunikacyjny (1 PK z zasobami mówionymi – ZM), a który na poziomie ekspresji ma charakter foniczno-podmuchowy w komunikacji mówionej (KM),

kataraktę nr 2 (2 PK z zasobami pisanymi – ZP), która zawiera wtórny (rozszerzony) porządek komunikacyjny graficzny-pisany, a który na poziomie ekspresji ma charakter wizualno-posiewowy w komunikacji graficznej-pisanej (KP),

kataraktę nr 3 (3 PK z zasobami drukowanymi – ZDr), która zawiera wtórny (rozszerzony) porządek komunikacyjny graficzny-drukowany,

a który na poziomie ekspresji ma także charakter wizualno-posiewowy w komunikacji graficznej-drukowanej (KDr),

kataraktę nr 4 (4 PK z zasobami mieszanymi – e-Z), która zawiera porządek komunikacyjny w pełni hybrydowy (mieszany) foniczno-graficzno-obrazowy, a który na poziomie ekspresji charakteryzuje się płynnym zmieszaniem obydwu modalności (tj. słuchowo-wokalnej i dotykowo-wzrokowej magazynowanej i przenoszonej na nośnikach elektronicznych, tzw. e-nośnikach – e-K). Stąd określany jest on tutaj jako przepływowy.

Wszystkie wymienione katarakty biorą udział w podaży/ekspresji języka jako głównego zasobu komunikacyjnego człowieka rozumianej tutaj jako oś przepływu. Powyżej zarysowany model przedstawia następujący schemat (Rys. nr 1). Na schemacie tym poszczególne porządki komunikacyjne, przypisane poszczególnym kataraktom, przedstawione są w sekwencji rosnących podukładów podaży zasobów i ekspresji (przypominających drzewa) i wyznaczających całość jako *Silva rerum linguarum*.

Przepływając poprzez poszczególne katarakty język jako zasób podlega nieuniknionemu zjawisku synergii kataraktowej, która z kolei rządzi następującymi zjawiskami w odniesieniu do użycia tegoż zasobu:

hipotaksą (*hypotaxis*), a więc takim ułożeniem elementów strukturalnych polegającym na wprowadzeniu relacji podrzędności pomiędzy danymi elementami wyprowadzonymi z zasobów językowych w konkretnym akcie praktyki językowo-komunikacyjnej,

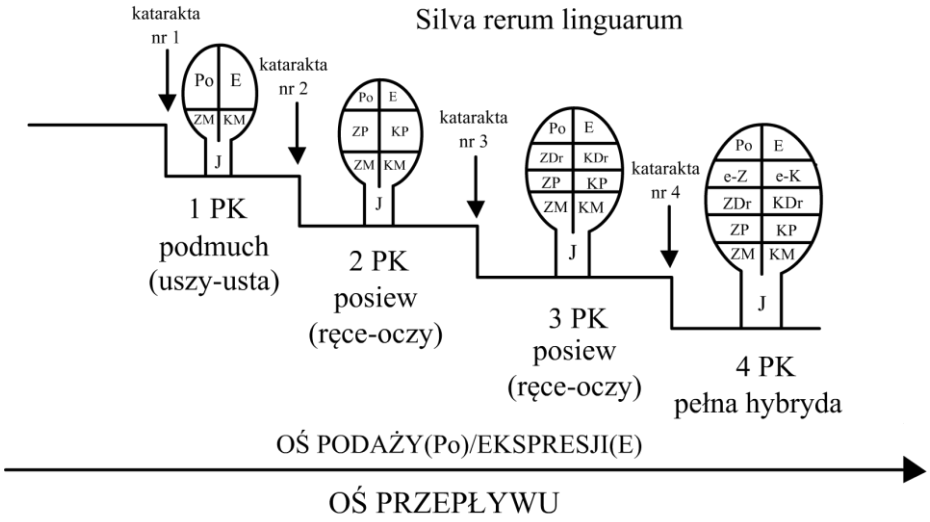
parataksą (*parataxis*), a więc takim ułożeniem elementów strukturalnych polegających na wprowadzeniu relacji równorzędności pomiędzy danymi elementami wyprowadzonymi z zasobów językowych w konkretnym akcie praktyki językowo-komunikacyjnej,

izopraksją (*isopraxis*), a więc użyciem zjawiska szeroko pojętej mimikry (naśladownictwa, kopiowania, powtarzania, etc., zob. np. MacLean, 1975) w konkretnym akcie praktyki językowo-komunikacyjnej,

izokracją (*isocracy*), a więc użyciem elementów strukturalnych o charakterze równoważnym w konkretnym akcie praktyki językowo-komunikacyjnej,

ekokracją (*ecocracy*), a więc użyciem elementów strukturalnych, które poprzez swoją równorzędność i równoważność służą podkreślaniu ekologicznej ważności zarówno pełnych zasobów językowych (tj. poszczególnych języków naturalnych) w szeroko pojętej praktyce językowo-komunikacyjnej jak i poszczególnych elementów strukturalno-funkcjonalnych. Ma to podstawowe znaczenie dla konserwacji (zachowania) poszczególnych języków naturalnych (zob. Puppel, 2007).

Kataraktowy Model Przepływu Języka
poprzez porządki komunikacyjne (PK)



Katarakta nr 1: symbol, wyraz, język, modalność słuchowo-wokalna (1 PK)
Katarakta nr 2: graficzny znak pisany, modalność wzrokowo-dotykowa (2 PK)
Katarakta nr 3: graficzny znak drukowany, modalność wzrokowo-dotykowa (3 PK)
Katarakta nr 4: e-nośniki (e-media), obydwie modalności zmieszane (4 PK)

Synergia kataraktowa: hipotaksa (hypotaxis), parataksa (parataxis),
izopraksja (isopraxis), izokracja (isocracy), ekokracja (ecocracy)

Rys. nr 1

3. CHARAKTER PRZEPŁYWU KATARAKTOWEGO JĘZYKA W KOMUNIKACJI

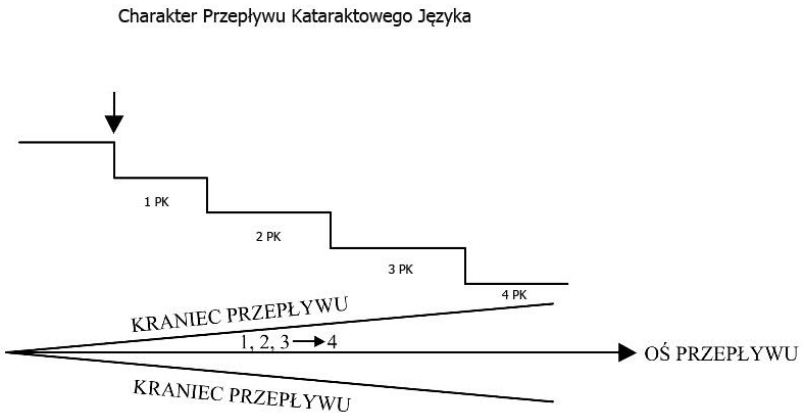
Tak zarysowany model przepływu języka w komunikacji pozwala na pełniejsze zrozumienie zjawiska transkomunikacji i centralnego w nim udziału tzw. transkomunikatora hybrydowego. Jest nim każdy uczestnik procesu komunikacji, który ma możliwość udziału w aktach komunikacji w obrębie poszczególnych porządków komunikacyjnych a także, co jest niezmiernie ważne, poprzez porządki komunikacyjne.

Zatem transkomunikatora hybrydowego charakteryzuje nie tylko odpowiednia znajomość (posiadanie) zasobów językowych danego języka naturalnego, ale jest on także w stanie dokonywać aktów komunikacji poprzez

porządki komunikacyjne, poprzez poszczególne wybrane przez siebie języki naturalne i poprzez wybrane przez siebie kultury lokalne. Kumuluje się to zjawisko w nabyciu przez danego transkomunikatora hybrydowego odpowiednio szerokiego doświadczenia językowego, komunikacyjnego i kulturowego. Możemy ponadto stwierdzić, że u transkomunikatora hybrydowego następuje zjawisko synergii tych doświadczeń zwane tutaj zjawiskiem synergii doświadczeń transkomunikatora hybrydowego.

Tak więc transkomunikatora hybrydowego możemy ostatecznie zdefiniować jako osobę objętą zjawiskiem synergii doświadczeń transkomunikatora hybrydowego, a więc taką, która poprzez swoje doświadczenie językowe, komunikacyjne i kulturowe jest w stanie:

- komunikować się w sposób udany i komfortowy poprzez poszczególne porządki komunikacyjne i odpowiadające im parametry (a więc w podmuchu, posiewie i przepływie). Jest to zjawisko 'transkomunikacji',
- komunikować się w sposób udany i komfortowy w obrębie poszczególnych języków naturalnych jak i poprzez nie. Jest ot zjawisko 'transjęzyczności',
- komunikować się w sposób udany i komfortowy zarówno w obrębie rodzimej kultury jak i poprzez różne kultury lokalne. Jest to zjawisko 'transkulturowości'.



Synergia doświadczeń transkomunikatora hybrydowego:

1 - doświadczenie komunikacyjne (komunikacja poprzez modalności i nośniki (media))
2 - doświadczenie językowe (komunikacja poprzez języki)
3 - doświadczenie kulturowe (komunikacja poprzez kultury lokalne)
4 - gęstniejący i rosnący przepływ językowo-komunikacyjno-kulturowy (prawo rosnącej gęstości języka poprzez katarakty)

Rys. nr 2

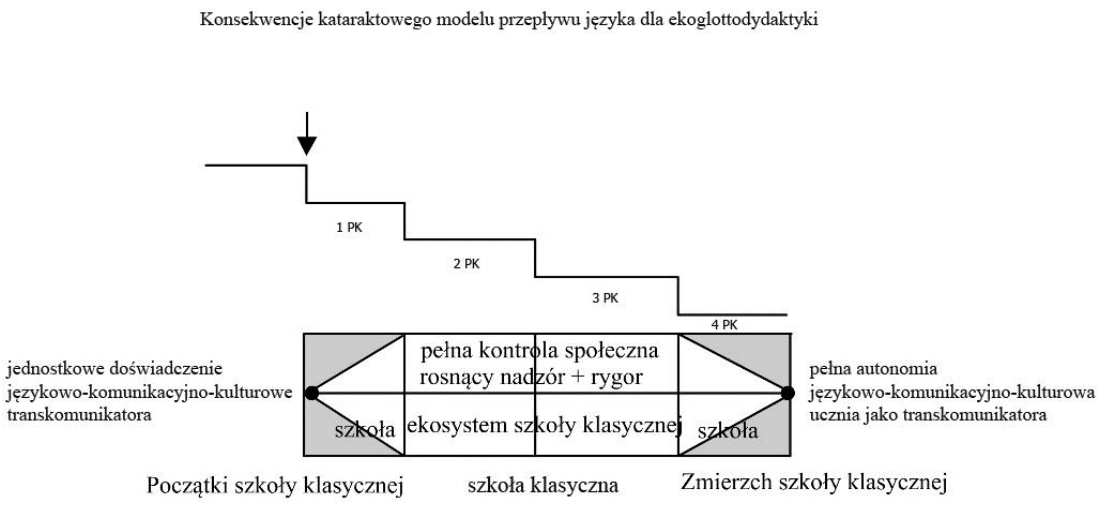
Podlegając zjawisku wyżej opisanej synergii każdy transkomunikator hybrydowy bierze udział w przepływie językowo-komunikacyjno-kulturowym. Przepływ ten ma nie tylko charakter kataraktowy, ale charakteryzuje się on dodatkowo rosnącą gęstością podaży form językowo-komunikacyjnych. Ilustruje to zjawisko zamieszczony powyżej schemat (Rys. nr 2).

4. KONSEKWENCJE OPISOWO-WYJAŚNIAJĄCE KATARAKTOWEGO MODEL PRZEPŁYWU JĘZYKA W KOMUNIKACJI DLA EKOGLOTTODYDAKTYKI

Przedstawiony powyżej kataraktowy model przepływu języka w komunikacji pozwala na spojrzenie na instytucję szkoły i wewnętrzną tężyznę szkoły jako ekosystemu z punktu widzenia jej ewolucji i przyporządkowania jej poszczególnym porządkom komunikacyjnym. Tak więc możemy założyć, że chociaż szkoła jako instytucja stopniowo wykształciła się w pierwotnym porządku komunikacyjnym ustno-wokalnym (1 PK), to jej najbardziej wyrazista faza (tj. gdy osiągnęła najwyższy stopień swojej wewnętrznej tężyzny w fazie szkoły klasycznej) nastąpiła już we wtórnym (rozszerzonym) porządku komunikacyjnym, odpowiednio graficzno-pisanym i graficzno-drukowanym (2 PK i 3 PK).

To właśnie w tych porządkach komunikacyjnych szkoła wytworzyła pełen ekosystem szkoły klasycznej, w której uczeń istniał w rzeczywistości całkowicie nieautonomicznej i w którego strukturze zaistniały takie elementy jak: całkowita kontrola społeczna dyscypliny osobistej uczniów poprzez wprowadzenie nadzoru nauczycielskiego (łącznie z wprowadzeniem kar, także cielesnych) połączonego z rygorem procedury nauczania i podaży zasobów językowych (tj. ustrukturowaniem i ocenzurowaniem podaży treści materiałów pisanych i drukowanych oraz metod nauczania tychże treści) w podaży wiedzy i umiejętności (zob. Puppel, 2012b). Całkowite zanurzenie ucznia w porządkach komunikacyjnych 1 PK, 2 PK i 3 PK w pełni służyło podtrzymywaniu zarysowanego powyżej ekosystemu szkoły klasycznej.

Tymczasem rewolucyjne zmiany w zakresie podaży zasobów językowych w postaci maksymalnie stechnologizowanej i zanurzenie każdego transkomunikatora (w tym każdego ucznia) w porządku komunikacyjnym hybrydowym (w pełni mieszanym) pociągnęły za sobą niejako automatycznie zdecydowane osłabienie nadzoru i rygoru nauczycielskiego i tym samym wzmocnienie autonomii ucznia w dostępie do wszelkich zasobów językowo-kulturowych. W konsekwencji nastąpił zauważalny zmierzch szkoły klasycznej a autonomia ucznia jako transkomunikatora hybrydowego stała się faktem. Zaistniałą sytuację przedstawia poniższy schemat (Rys. nr 3).



Rys. nr 3

5. ZAKOŃCZENIE

Nie przesądzając niczego w sprawie dalszego rozwoju sytuacji w szkole współczesnej należy podkreślić, że w perspektywie reolingwistyczno-ekolingwistyczno-komunikologicznej samo pojawienie się zaawansowanego technologicznie porządku komunikacyjnego hybrydowego (4 PK, przepływowego) jako konsekwencji zmieszania pierwotnego porządku komunikacyjnego (1 PK, podmuchowego) i wtórnego porządku komunikacyjnego (2 PK, 3 PK, posiewowego) wymusi (i już wymusza) konieczne zmiany. Zmiany te obejmują status ucznia, który obecnie zmierza w kierunku uzyskania przez tegoż pełnej autonomii obejmującej: (a) dostęp do wszelkich zasobów językowo-kulturowych i (b) zakres wiedzy i umiejętności, które uczeń zechce posiąść. Tak więc szkoła klasyczna stopniowo ustępuje miejsca zupełnie nowemu ekosystemowi szkolnemu i zupełnie innym sposobom podaży wiedzy i umiejętności w warunkach globalnej transkomunikacji hybrydowej maksymalnie nasyconej nowymi, nieustannie gęstniejącymi i globalnie dostępnymi technologiami podaży zasobów językowo-kulturowych przepływającymi poprzez poszczególne katarakty.

BIBLIOGRAFIA

MACLEAN, M.D. 1975. „The imitative-creative interplay of our three mentalities". W zbiorze: Harris, H. (red.). *Astride the two cultures. Arthur Koestler at 70*. London: Hutchinson. 187–211.

PEIRCE, C.S. 1982–1989. *Writings of Charles S. Peirce: a chronological edition*. 4 Volumes. Bloomington: Indiana University Press.

PUPPEL, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji.* Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.

PUPPEL, S. 2009. „Natural language robustness-, natural language 'viscosity-', and teacher population density-dependence as co-indicators of success in foreign/second language teaching and learning: a combined ecolinguistic-rheolinguistic approach to English". W zbiorze: Wolny, R.W. (red.). *On time: reflections on aspects of time in culture, literature and language*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 235–241.

PUPPEL, S. 2010. „Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach". W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New pathways in linguistics 2010*. Tom III. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. 165–176.

PUPPEL, S. 2012a. „W stronę reolingwistycznego podejścia do języka". W zbiorze: Zaniewski, J. i A. Serwicka-Kapała. (red.). *Edukacja dla przyszłości*. Białystok: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. Tom IX. 101–118.

PUPPEL, S. 2012b. „'Kultura nauczycielska' a 'kultura pozanauczycielska': uwagi w sprawie apostazji, herezji i schizmy wobec dalszego istnienia ortodoksji nauczycielskiej". W zbiorze: Grzywka, K. i M. Filipowicz. (red.). *Kultura – literatura – język. Pogranicza komparatystyki. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 70. Rocznicę urodzin*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 1535–1545.

PUPPEL, S. 2013. „O 'stawaniu się' języka naturalnego w perspektywie reolingwistycznej". W zbiorze: Puppel, S. i T. Tomaszkiewicz. (red.). *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 341–347.

PUPPEL, S. 2014. „Innowacyjność i kreatywność w układzie językowo-komunikacyjnym: ujęcie reolingwistyczne". W zbiorze: Chałacińska, H. i B. Waligórska-Olejniczak. (red.). *Kreatywność w nauce, sztuce i kulturze*. Prace Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy". Poznań: Zakład Graficzny UAM. 21–30.

PUPPEL, S. (W druku). „Uwagi w sprawie kołowo-piramidalnego przepływu energii w otwartym układzie 'cielesność ludzka – kultura – język – komunikacja". Prace Humanistycznego Centrum Badań „Dyskurs Wielokulturowy". Poznań.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.10

Glottodydaktyka od profesora Ludwika Zabrockiego po dzień dzisiejszy

BARBARA SKOWRONEK

Glottodydaktyka jest polską dyscypliną naukową celem badania procesów nauczania i uczenia się zwłaszcza (naturalnych) języków obcych, czyli nierodzimych. Powstała z inspiracji prof. Ludwika Zabrockiego (1907–1977) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach powstałego w 1964 roku (pierwszego w Polsce) Zakładu Językoznawstwa Stosowanego **(**powołanego do życia zarządzeniem Ministra Szkolnictwa Wyższego z 18.09.1964 jako zakład pozawydziałowy). Przed 1964 zajmowano się w Polsce nauczaniem języków obcych jedynie w ramach metodyki, celem wymiany doświadczeń nauczycielskich ku efektywnemu nauczaniu. Natomiast celem glottodydaktyki są uzasadnienia teoretyczne efektywizacji nauczania języków obcych, opis celów i zadań badawczych. W 1966 roku ukazał się pierwszy numer naukowego czasopisma *Glottodidactica* pod redakcją prof. Ludwika Zabrockiego, którego nazwę skonstruował prof. Jan Wikarjak, a tytuł czasopisma przeniesiony został na nazwę (zinstytucjonalizowanej już) dyscypliny naukowej. W pierwszym numerze *Glottodidactica* prof. Zabrocki (1966: 3–42; także 1975) sformułował swoje glottodydaktyczne przekonania teoretyczne odnośnie do nauczania języków obcych na bazie językoznawczo-teoretycznej następująco: język jest zjawiskiem dynamicznym (*energeia*), funkcjonującym w akcie komunikacyjnym, należy go więc wbudować w układ cybernetyczny procesów komunikacyjnych. Wszystkie elementy językowe muszą funkcjonować współzależnie w 3 obwodach informacji: podstawowej (nuklearnej), kontrolnej i sterowniczej w kodzie syntetycznym nadawcy i analitycznym odbiorcy. Nauczanie języków obcych wymaga wypracowania modeli językowych i modeli mówienia (na bazie cybernetyki kodematycznej). Należy wypracować językowo-komunikacyjne modele dla procesów słuchania, mówienia, pisania, czytania, czyli modele komunikacyjnego układu językowego ze wszystkimi węzłami transformacyjnymi i matrycami magazynowania informacji znaczących. Prawa układu

komunikacyjnego językowego są ścisłymi prawami kodu *langue* (czyli języka etnicznego) i prawami kodowymi danego procesu komunikacyjnego. Około 1967 powstało w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego pierwsze laboratorium językowe do nauczania języka angielskiego jako obcego.

Kodematyczność procesu glottodydaktycznego kontynuował i nadal rozwija prof. Marian Szczodrowski w ramach glottokodematyki (np. 1990, 1997, 2004, 2009). W 1972 powstał pierwszy Zakład Glottodydaktyki na Uniwersytecie Warszawskim w Instytucie Lingwistyki Stosowanej kierowanym przez prof. Franciszka Gruczę, a następnie liczne inne zakłady na polskich uniwersytetach.

Glottodydaktyka jako dyscyplina naukowa jest więc tworem polskim rodem z UAM w Poznaniu. Przedmiotem badań glottodydaktycznych są procesy związane zarówno z (naturalnym) przyswajaniem języka (zwłaszcza języka pierwszego, rodzimego, począwszy od nabywania mowy dziecka), jak i ze (sterowanym, sztucznym) uczeniem się i nauczaniem języka drugiego i kolejnego (nierodzimego, obcego) w warunkach szkolnych, co stanowi rzeczywistość glottodydaktyczną w teorii i praktyce (wzajemnie się uzupełniając). Nauczanie i uczenie się języków obcych (nierodzimych) jest wielowymiarową rzeczywistością komunikacyjną, na która wpływają różnorodne czynniki; polega na działaniu międzyludzkim w tzw. układzie glottodydaktycznym (Grucza, 1976, 1978, 1979; Pfeiffer 1986, 1987), czyli w pewnym systemie komunikacyjnym, obejmującym relacje między elementami tego systemu: uczniem – nauczycielem – językiem (obcym i innymi). Uczeń – nauczyciel są nadawcą/odbiorcą w relacji zwrotnej, połączeni kodem języka znanego w dążeniu do wypracowania kodu języka obcego. Kod językowy stanowi system znaków językowych, połączonych kanałem (ustnym, pisemnym, stąd nauczane są sprawności językowe: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, mówienie, pisanie). W tych procesach chodzi zwłaszcza o przekaz informacji znakowych między nadawcą a odbiorcą języka jako przekaźnik informacji znaczącej (Grucza, 1976: 20f.).

Nadmienić należy, iż powyższe propozycje (począwszy od prof. Zabrockiego) ograniczały się jedynie do komunikacji językowej.

Grucza (1988: 17–67) zwraca uwagę, że glottodydaktyka mieści się w ramach neofilologii, która wykrystalizowała się z filologii. Filologia dotyczy(ła) bowiem języków starożytnych, greki i łaciny, gr. *philologos,* to przyjaciel nauki, wiedzy, badacz języka, historii; zamiłowanie do uczonej rozmowy; badanie tekstów w języku w ramach literaturoznawstwa i językoznawstwa; w starożytnej Grecji filologia była ideą pan-nauki, wszechwiedzy, właściwie filozofia; filologiem był swoisty encyklopedysta, ktoś, kto chętnie dyskutował, w przeciwieństwie do misologa); starożytni Rzymianie postawili filozofię jako przedmiot nauczania w programach szkolnych w ramach gramatyki,

dialektyki, arytmetyki, geometrii, astronomii (Marcjan Capella, V w.n.e). Filologia oznaczała „historycznie". Celem filologa było studiowanie starych tekstów (o wartości kulturowej) o życiu starożytnych ludzi do rekonstrukcji, interpretacji, celem poznania życia starożytnych Greków i Rzymian.

Greka i łacina (częściowo też hebrajski) były cenionymi językami wykształconych elit europejskich, należą do dziedzictwa kulturowego Europy (do dziś stanowią podstawę terminologiczną niektórych dziedzin nauki), nauczane były do celów kształcących (nie pragmatycznie) według metody gramatyczno-tłumaczeniowej (z której nigdy nie zrezygnowano całkowicie, bywa do dziś stosowana zwłaszcza do nauczania gramatyki).

Obok tego cały czas rozwijały się języki ludowe, narodowe (tzw. wulgarne), nastała więc potrzeba ich nauczania do celów komunikacyjno-użytkowych, a nie tylko do celów kształcących, do czego metoda gramatyczno-tłumaczeniowa się nie nadawała. Z tej potrzeby zrodziła się neofilologia, związana z powstawaniem filologii etnicznych (germańskiej, romańskiej oraz orientalnej) oraz dzięki temu, że powstały nowe dziedziny nauki: językoznawstwo (diachroniczne) (usamodzielniło się akademicko), fonologia (alfabet API), psychologia (badania Ebbinghausa). Profesor Ludwik Zabrocki (1962, 1967) określił też cele neofilologii: kształcenie naukowców z zakresu literatury i języka; proponował w ramach neofilologii założyć specjalny kierunek do kształcenia nauczycieli języków obcych (jako III kierunek). Do dziś kształceniem nauczycieli zajmuje się glottodydaktyka w ramach neofilologii (nie filologia ani neofilologia) (zob. Grucza, 1988, 2000, 2006, 2008).

Pod koniec 19. wieku sytuacja instytucjonalnego nauczania języków w Europie była następująca: obok tradycyjnego nauczania języków starożytnych (greki i łaciny) metodą gramatyczno-tłumaczeniową nastała potrzeba nowego (innego) nauczania rozwijających się nowych języków narodowych. Dzięki pracom François Gouin'a (1880/1894) istotne stały się systematyczne obserwacje mowy dziecka. W 1882 roku powstał artykuł Wilhelma Viëtora pt. „*Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren*", wskutek czego w Niemczech rozwinęła się tzw. metoda zreformowana (Reform-Methode), czyli bezpośrednia, bez użycia języka pośredniczącego. W Nowym Jorku powstały pierwsze szkoły Berlitza (dla licznie przybywających emigrantów), w których nauczano angielskiego metodą bezpośrednią (bezpośrednio w języku angielskim do konkretnej komunikacji codziennej), Wszystko to przyczyniło się do sytuacji rozstrzygającej, czyli radykalnej zmiany.

Do efektywizacji nauczania języków obcych znacząco przyczyniła się potrzeba wojenna (potrzeba matką wynalazków): gdy w grudniu 1941 USA (i Japonia) przystąpiły do II wojny światowej (Pearl Harbor) nastała konieczność szybkiego nauczenia się języków orientalnych do wojennych celów komunikacyjnych. Pierwsi lingwiści (Bloomfield, Fries) zaczęli „produ-

kować" podręczniki według metody audiolingwalnej, w której (wzorem nabywania mowy dziecka) priorytet miało słuchania i powtarzania *near native* przygotowanych struktur zdaniowych w dialogach, *pattern practice, pattern drill* (aż do *overlearning*) w sprawnościach (*skills*) mechanicznie-automatyzująco (*mimicry and memorization*); potem ewentualnie także czytanie, pisanie. Ta metoda była uzasadniona strukturalistycznie (przez deskryptywizm amerykański) i behawiorystycznie (przez amerykańskich psychologów zwierząt: Watsona, Skinnera, Thorndike'a (według Skinnera, 1957: *language is a set of habits*)).

Behawiorystyczne nauczanie polegało na implicytnym mechanicznym drylowaniu zdań wzorcowych zawierających określone reguły gramatyczne. Zakładano, że wszyscy ludzie uczą się jednakowo (ale i tak jak zwierzęta). Nie integrowano sprawności, nie dopuszczano do spontanicznego mówienia uczniów ani do robienia błędów. Powstawały laboratoria językowe do szybkiego nauczania języka obcego poprzez permanentne powtarzanie zdań wzorcowych i wyrabianie poprawnych nawyków językowych. I dość szybko metoda ta została przejęta na gruncie polskim, łącznie z laboratorium językowym, które jako pierwsze powstało w Zakładzie prof. Zabrockiego około 1967.

Aktywność lingwistyczna Chomsky'ego po 1965 okazała się tak wielka, że wpłynęła także na myślenie glottodydaktyczne. Chomsky stawia człowieka (jako idealnego mówcę/słuchacza) z jego wyposażeniem językowym, jego zdolnością do posługiwania się językiem (kompetencją językową) w centrum zainteresowań lingwistycznych (przy czym użycie języka, tzw. performancja, jest pomijana, ponieważ pełna błędów). Pojawiły się pytania o to, jak człowiek rozwija swą kompetencje językową, czy jest wrodzona czy nabywana, wyuczona, czy jest różnica między nabywaniem mowy dziecka (uczeniem się języka pierwszego, rodzimego) a uczeniem języka drugiego, kolejnego, nierodzimego, następnych? Dyskusja trwa. Tak zrodziło się nauczanie ze zrozumieniem (Marton, 1972, 1974). Glottodydaktycznie istotne jest to, że następuje subiektywizacja nauczania języków obcych: nauczyciel i uczeń jako człowiek zostali zauważeni jako podmiot procesu glottodydaktycznego; (idealny) mówca/słuchacz jako nadawca/odbiorca tekstów językowych, czyli to, co stanowi jądro zdolności człowieka do posługiwania się językiem, jego wyposażenie językowe, kompetencja językowa. Skutkiem tego nauczanie języków obcych staje się bardziej zorientowane na ucznia, bo przecież każdy uczy się inaczej (nieprawdą jest, że wszyscy ludzie uczą się jednakowo; jak też i nieprawdą jest, że język ojczysty jest przeszkodą w uczeniu się języka kolejnego; Ausubel (1968) nawoływał nauczycieli we wstępie do swojej książki, by zaczynać nauczanie do tego, co uczniowie znają, wiedzą, czyli od języka rodzimego). Celem nauczania stało się tworzenie wypowiedzi poprawnych gramatycznie ze skończonego zbioru ele-

mentów podstawowych: dążono więc do świadomego opanowania zbioru leksyki i gramatyki, który następnie automatyzowano do wytworzenia poprawnego nawyku językowego; dopuszczano błędy jako przejaw kreatywności ucznia; produkcje językowe ucznia badano w aspekcie opisu i dążąc do przeciwdziałania błędom językowym (w tym celu powstały liczne studia kontrastywne, opracowano pierwsze testy zdolności językowych, stosowane także dziś np. w naborze do klas bilingwalnych lub studia języków orientalnych).

Także to nauczanie było zorientowane na rozwój li tylko kodu językowego. Potrzeba było obszerniejszego modelu opisu językowego ujmującego użycie języka jako proces komunikacyjny, zdeterminowany językowo i niejęzykowo, czyli według koncepcji kompetencji komunikacyjnej. Chodzi o efektywne użycie języka w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych, by zgodnie z intencją nadawcy: rozumieć i być zrozumiałym.

Nauczanie komunikacyjne zrodziło się z potrzeby uzupełnienia koncepcji językowej Chomsky'ego o komunikacyjne użycie języka, performancję (czyli to, co Chomsky pomijał): Hymes zaproponował koncepcję kompetencji komunikacyjnej w ramach etnolingwistyki, jako strukturalistyczną metodykę do porównań nawyków komunikacyjnych ludzi z różnych kręgów kulturowych (1962, „Ethnographie der Sprache"). Z tego zrodziło się tzw. podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych, wykorzystujące ogólnoludzką zdolność do komunikacji, rozwijaną przez ukierunkowane działanie nauczyciela w procesie dydaktycznym. Nauczanie kompetencji komunikacyjnej wymaga samodzielnego ucznia (autonomia), optymalnie zmotywowanego, któremu proponuje się obszerny zbiór możliwości bezpośredniego komunikowania w działaniu w danym języku nierodzimym.

W tzw. przełomie komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych począwszy od lat 70-tych wykorzystywano i rozwijano impulsy nauczania audiolingwalnego i audiowizualnego, jak autentyczność i sytuacyjność w posługiwaniu się językiem. Zrozumiano, że komunikacja to nie tylko symetryczny i zwrotny przekaz informacji między nadawcą a odbiorcą (jak zakładano w pierwszych modelach Shannona i Weavera (1949): przekaz sygnałów za pomocą kanału wysyłanych w postaci kodu), lecz komunikacja to wszelki rodzaj zachowania ludzkiego (także milczenie), obejmujące informacje o zwrotnych i intencjonalnych relacjach międzyludzkich (według reguły Lasswella, 1948: 'Kto mówi, za pomocą jakich środków, do kogo mówi, z jakim skutkiem?' oraz według stwierdzenia: 'Nie można nie komunikować', Watzlawick, 1967). Zatem komunikacja dokonuje się zawsze, trafny dobór treści i formy, to niełatwe rzemiosło, a wręcz trudna sztuka, gdyż nie można być mistrzem i słowa i empatii i asertywności jednocześnie. Trudności w porozumiewaniu się z innymi są nie do uniknięcia, bo zależy to

od czynników subiektywnych poszczególnych uczestników komunikacji, jak np. wiedza, motywacja, osobowość, dotychczasowe doświadczenia komunikacyjne, nastawienie, sposób patrzenia na świat, czyli percepcja rzeczywistości (każdy z nas inaczej interpretuje rzeczywistość). Czasami łatwiej wskazać na przeszkody i bariery komunikacyjne, niż określić warunki dobrej komunikacji. Właściwe komunikowanie polega m. in. na dostosowaniu słów i zachowań do możliwości percepcyjnych odbiorcy (inaczej mówimy do dzieci, a inaczej do studentów na wykładzie). Możemy się komunikować werbalnie lub niewerbalnie, rzetelnie i nierzetelnie, prawdziwie lub zafałszowując; zdolność komunikowania można wykorzystać w dobry lub zły sposób. Komunikacja, czyli dążność do porozumiewania się, budowania harmonijnych więzi lub wręcz odwrotnie do świadomych manipulacji, kłamstw odbywa się za pomocą środków językowych i niejęzykowych (gestyka, mimika, dotyk, zapach, proksemika) Ale słowa bywają też źródłem nieporozumień: słowem (ale też i niedopowiedzeniami) można kogoś wprowadzić w błąd, manipulować, krzywdzić, doprowadzać do rozpaczy, ranić bardziej niż nożem. Z pewnością brak umiejętności komunikowania rodzi konflikty oraz rosnącą agresję lub izolowanie się danej osoby.

Zatem nikt nie może zagwarantować, że zdoła porozumiewać się z każdym spotkanym człowiekiem, ponieważ tego nie da się nauczyć raz na zawsze, zwłaszcza, gdy uczestnikami komunikacji są reprezentanci różnych kręgów kulturowych, wtedy trudności w porozumiewaniu wynikają zwłaszcza z różnorodności kulturowej. Postępująca dziś mobilność ludzi powoduje, że przybywa sytuacji kontaktowych, w których uwidaczniają się problemy komunikacyjne: trudności, różnice, nieporozumienia.

Pod wpływem nowego spojrzenia na proces komunikacji zrodziło się nowe podejście do języka: nastąpił odwrót od podejścia li tylko systemowego na rzecz badań warunków efektywnego, udanego użycia językowego, czyli dążność do wzajemnego zrozumienia i współżycia w społeczeństwie wielokulturowym. Powstały więc pragmalingwistyczne badania języka w działaniu społecznym, jak analiza konwersacji autentycznej, powstała lingwistyka tekstu, socjolingwistyka, z filozofii języka powstała teoria aktów mowy (Austin, 1971; Searle, 1972). Z dążności do badań komunikacji i nauczania komunikacji zrodziła się potrzeba zwrócenia uwagi na zjawiska towarzyszące i wynikające z komunikacji: kontakt międzyludzki, dystans (między)kulturowy, zrozumienie obcości. Język odgrywa w tych kontaktach (w zrozumieniu kontekstów interkulturowych) olbrzymią rolę, bo w nim wyraża się postrzeganie rzeczywistości, myślenie, odczuwanie, zachowania komunikacyjne, wartościowanie, ale i różnego rodzaje tabu, które w każdej kulturze są inne; w języku przejawia się też często inność, obcość, błędy, niedopowiedzenia i inne niepowodzenia komunikacyjne.

U podstaw podejścia interkulturowego (nie tylko) w nauczaniu języków obcych, legło założenie o komunikacji (językowej i niejęzykowej) między ludźmi jako podmiotami społecznymi przynależącymi do różnych tradycji kulturowych. To powoduje, że wraz z rozwojem różnorodności kulturowej przybywa problemów w zakresie porozumiewania między ludźmi różnych kultur i różnych języków; inność kulturowa staje się tyleż utrudnieniem co i wzbogaceniem. Zachowania komunikacyjne człowieka wyrażają się w postrzeganiu i wartościowaniu jego otoczenia językowego i socjokulturowego. Chcąc przeciwdziałać nieporozumieniom, konfliktom międzykulturowym, pożyteczne jest uświadomienie ludziom różnorodności kulturowych, bo okazuje się, że wspólny repertuar językowo-kulturowy poszczególnych uczestników komunikacji jest ograniczony (każdy jest niejako obciążony swoim etnocentryzmem). Celem nauki języków obcych ma więc być kompetencja interkulturowa (Krumm, 1995, 1996, 2003), czyli zdolność do integracyjnego współistnienia przy zachowaniu respektu wobec osobliwości ludzi innych kultur. Takie podejście wymaga komunikacyjnej otwartości kulturowo-poznawczej i emocjonalnej, po to, by wobec inności reagować bez uprzedzeń i zahamowań, tolerancyjnie i z empatią (o ile nie jest to sprzeczne z prawami ogólnoludzkimi). Temu służą liczne badania **w**ielojęzyczności, różnorodności językowo-kulturowej, interkulturowych procesów komunikacyjnych, które mają przeciwdziałać niepotrzebnym błędom, niezrozumieniu, nieporozumieniom.

Nauczanie języków obcych stało się od lat 80tych społecznym działaniem ludzkim, którego celem miało być autentyczne użycie języka zgodnie z wymaganiami kontekstu sytuacyjnego i społecznie adekwatnie (rozumieć i być rozumianym). Uczniowie stali się podmiotem nauczania (przestali 'być nauczani', Wilczyńska, 1999), a nauczyciele zaczęli pełnić rolę pomocną w procesie nauczania. Zmieniły się więc formy kontaktu społecznego nauczyciela z uczniami na zajęciach języka obcego: zamiast nauczania frontalnego (wykładu) zaczęto stosować nauczanie w grupie (*team-work*), projekty, symulacje sytuacji komunikacyjnych, aktywności zabawowe, gry językowe. Osią nauczania języków obcych przestała być progresja gramatyczna: zamiast orientacji według opisu gramatycznego, istotne stało się wyrabianie u uczniów świadomości językowej i samooceny. Zaczęto przykładać wagę do roli środków niewerbalnych (mowa ciała, gestyka, mimika, proksemika, prozodia, intonacja), których rola w komunikacji jest niezwykle istotna, a także do zrozumienia zależności kulturowych w komunikacji międzyludzkiej, celem osiągnięcia efektywności społecznie-komunikacyjnej. Istotne stały się opisy pragmatyki interkulturowej, czyli tego, jak uczniowie języka obcego rozwijają kompetencję działania językowego (rozumieją i produkują), jak wyrabiają pewne rutyny komunikacyjne do efektywnego działania

(rozumienia i bycia zrozumianym) językowo-kulturowego wypracowując pewną wiedzę jako podstawę do porozumiewania się. Zmieniła się sytuacja nauczania: prymat ma uczenie się przed nauczaniem (autonomiczny uczeń).

Dziś glottodydaktyka znajduje się w dalszym rozwoju w dążeniu do samookreślenia się (nauka albo jest w rozwoju albo jej nie ma), ponieważ dzisiejsza sytuacja nauczania języków obcych jest inna niż przed 50 laty, kiedy to językiem wiodącym (i obowiązkowym) w nauczaniu był rosyjski. Dziś wprawdzie nie ma języka obowiązkowego, ale zwykle jako pierwszy język nierodzimy wybierany jest angielski, który (zwłaszcza w Europie) jest językiem ponadnarodowym, globalnym. Nauczanie pierwszego języka obcego, nierodzimego zaczyna się od pierwszej klasy szkoły podstawowej, czyli od szóstego roku życia (kiedyś od piątej klasy szkoły podstawowej, czyli od dwunastego roku życia), a drugiego języka obcego od czwartej klasy szkoły podstawowej.

Zmieniła się dostępność językowa i kulturowa (nie ma problemu z wyjazdem zagranicznym). Współczesna rzeczywistość glottodydaktyczna jest zdominowana przez język angielski, ponieważ twórcami europejskich standardów nauczania języków są dydaktycy pracujący na zlecenie Rady Europy (zdominowani nauczaniem języka angielskiego). Zmieniła się także jakość (multi)mediów (które stały się powszechnie dostępne) wykorzystywanych (także) w nauczaniu języków obcych. Właściwym podmiotem badań glottodydaktycznych jest człowiek jako uczeń i nauczyciel (*Lernerzentriertheit*) działający komunikacyjnie, czyli człowiek generujący wiedzę, język, kulturę (Grucza, 1997: 15; por. także Grucza, 2012: antropocentryczna koncepcja lingwistyki). W ramach programu Rady Europy propaguje się różno- i wielojęzyczność, co oznacza, że w polskiej szkole naucza się coraz więcej języków nierodzimych. A to wymaga porównawczej refleksji naukowej, czyli komparatystyki glottodydaktycznej w kształceniu nauczycieli języków obcych (Gębal, 2013) w sensie badań wszystkich elementów układu glottoddydaktycznego (nauczyciel – język – uczeń w relacjach zwrotnych, co od dawna postulował Grucza, np. 1979), ale także współistnienia nauczanych języków (w ramach tzw. glottodydaktyki obcojęzycznej między glottodydaktyką języka pierwszego, drugiego, i kolejnych; także w ramach nauczania tzw. języków trzecich, jakim stał się ostatnio język niemiecki, *Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch,* Götze, 2010). Gębal słusznie postuluje należne miejsce dla pogłębionego nauczania języka polskiego w Polsce, rozumiane dwojako: jako języka rodzimego, ojczystego, oraz jako języka obcego (dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego w Polsce lub za granicą bądź jako języka drugiego dla imigrantów i ich dzieci, chodzących do polskiej szkoły, co jest od dawna realizowane w Polsce, zwłaszcza na Uniwersytecie Jagiellońskim wokół prof. Miodunki). Zatem

glottodydaktyka dzisiejsza powinna pójść drogą komparatystyki wewnętrznej (celem porównania nauczania jednego języka obcego, w różnych systemach edukacyjnych) i komparatystyki zewnętrznej (celem porównania nauczania kilku języków obcych), ze szczególną dążnością do opracowania standardów kształcenia specjalistów do nauczania polszczyzny w kraju i za granicą (Gębal, 2013).

Wskutek wzmożonej dziś mobilności ludzi intensywniejsze się stały kontakty komunikacyjne między ludźmi różnych języków i kultur. To spowodowało, że zmieniły się także relacje miedzy językiem pierwszym (rodzimym) a językami obcymi (nierodzimymi).

Reprezentanci różnych wspólnot etnicznych i narodowych jak zwykle kontaktują się ze sobą językowo, wzajemnie na siebie wpływając (z tego wynikają zmiany w poszczególnych językach). Języki istnieją w kontakcie między sobą w ramach większych lub mniejszych wspólnot kulturowo-komunikacyjnych. Kontakty językowe są dynamiczne, powodują ciągłe wpływy wzajemne języków, dialektów, wspólnot komunikacyjnych, co oznacza współwystępowanie różnych języków obok siebie w dążności do zachowania możliwie wielu języków naturalnych. Puppel postuluje dążność do zachowania komunikacyjnego eko-systemu, czyli równowagi między językami, kulturami i ludźmi. Autor rozróżnia dwojakie kontakty między językami (a raczej między komunikacyjnymi wspólnotami językowo-kulturowymi): symetryczne (trans-) i niesymetryczne (inter-) (Puppel, 2007: 79–94).

Kontakty językowe symetryczne (trans-) są zrównoważone, adstratowe, oznaczają równościowe istnienia języków obok siebie; polegają na kooperacji, równorzędnym współistnieniu języków naturalnych, na globalnej współwartościowości. System równościowy oparty jest na rozwiniętej świadomości ludzi, co odpowiada lepiej globalnemu scenariuszowi ekologicznemu zachowania jak największej ilości języków naturalnych jako części składowych globalnej komunikacyjnej wspólnoty kulturowo-językowej. Wymaga to kształtowania zarówno komunikacyjnej świadomości kulturowo-językowej, jak i komunikacyjnej praktyki językowo-kulturowej o charakterze równościowym, ekokratycznym. Perspektywa trans- nie przeszkadza komunikatorom rodzimym w uzyskaniu najwyższego stopnia komunikacyjnej kompetencji językowo-kulturowej w języku nierodzimym (obcym, L2), przy jednoczesnym, niejako programowym, podnoszeniu kompetencji języka rodzimego (ojczystego, L1). Oznacza to więc optymalną kooperację i symetryczną konfigurację wartościowania języka rodzimego i nierodzimego (L1=L2); lepiej też służy zachowaniu różnorodności języków naturalnych: w ten sposób poszczególni komunikatorzy mają lepiej rozwiniętą kompetencję bilingwalną (lub multilingwalną) w oparciu o mniej lub bardziej rozwiniętą kompetencję kulturową obu wspólnot komunikacyjnych.

Kontakty językowe niesymetryczne (inter-) są konkurencyjno-rywalizujące, co zakłada istnienie języka superstratowego (nadrzędnego) i języków substratowych (podrzędnych), między którymi zachodzi relacja nierówności; oznacza to, że istnieje jednokierunkowy wpływ jednego języka (silnego) na inne języki (słabsze), czyli lingwopresja zewnętrzna. Perspektywa inter- oznacza nacisk na rozwijanie sprawności językowo-komunikacyjnych w zakresie języka dominującego, superstratowego, zezwalając na świadomościową marginalizację języka rodzimego L1 ze strony samych komunikatorów rodzimych poddanych lingwopresji zewnętrznej. Ta perspektywa generuje komunikatorów wykształconych w obrębie swobodnej ekonomii kontaktu językowego, czyli nastawionych na dalszą lingwopresję zewnętrzną wobec języka rodzimego L1 (por. także badania J. Wiertlewskiej, 2010).

Nasuwa się pytanie o optymalny typ komunikacji językowo-kulturowej: inter- czy/i trans-, a także o stosowne nauczanie języków obcych. Jeśli opowiemy się za komunikacją inter-, oznacza to zgodę na zanikanie języków i kultur mniejszych, słabszych (dla nauczania języków będzie to oznaczało absolutną dominację nauczania języka superstratowego, globalnego wobec nauczania języka substratowego, ojczystego). Komunikacja trans- oznacza, że języki, kultury winny trwać w różnorodności (dla nauczania języków będzie to oznaczało równorzędne traktowanie nauczania języka ojczystego, rodzimego z nauczaniem języków obcych, nierodzimych). Nasuwa się też dalsze pytanie, czy musimy się dzisiaj obawiać nadmiernego wpływu globalnego języka angielskiego na polszczyznę. Czy grozi nam zawłaszczenie języka polskiego przez język angielski? Obserwujemy bowiem ostatnio dalszy wyraźny spadek kultury języka polskiego w Polsce. Co jest tego przyczyną?

Według T. Zgółki (2012) wcale nie globalizacja, przejawiająca się licznymi zapożyczeniami angielskojęzycznymi, ani pomijanie znaków diakrytycznych w pośpiesznej pisowni w komunikacji za pomocą sms-ów czy mail-i są powodami braku dbałości o kulturę języka polskiego; język polski potrafi się sam obronić, już niejednokrotnie wchłaniał zapożyczenia i trwa. Zatem wcale nie wpływy języka obcego na język polski są powodem widocznego kryzysu kultury języka polskiego.

Godzi się przypomnieć, że języki zawierają odrębności kulturowe, które zresztą same współtworzą; każdy język jest nośnikiem kultury. Także język polski w Polsce jest jako język rodzimy, ojczysty, skarbnicą wspólnych doświadczeń, tradycji kulturowych; stanowi więc system wartości, spuściznę ojców, dziedzictwo kultury; używany powszechnie tu i teraz, na co dzień, potocznie i naukowo i nie tylko. Jest dużą wartością ze względu na powszechność stosowania i kontynuację narodowej tożsamości, jest to język chronologicznie pierwszy, ‘wyjściowy’, od którego zaczynamy edukację, uczymy się nazywania i opisywania świata, porozumiewania się; jest przedmiotem wartościowania, jest dużą wartością ze względu na powszechność,

kontynuację narodowej tożsamości, tradycji (Zgółka, 2012: 12–13). Skoro tak, to tym większym szacunkiem winniśmy darzyć język polski i kulturę polską (na równi z szacunkiem należnym językowi angielskiemu jako globalnemu i powszechnie uznanemu jako pierwszy język obcy w Europie). „Nie chcielibyśmy, by nasz język zaginął." (Zgółka, 2012: 12). Zatem dbałość o język polski jako ojczysty, rodzimy powinna być naszym obowiązkiem.

Jak dziś wygląda sytuacja języka polskiego jako rodzimego w Polsce? Postępująca mobilność ludzi powoduje ciągły pośpiech, brak czasu, wszystko to przekłada się na jakość kontaktów komunikacyjnych i (niestety) kryzys kultury języka: komunikacja staje się nadmiernie pośpieszna, niedbała, byle skuteczna (jakby to było jedynym celem użycia języka), języka używamy często jako poręcznego narzędzia, które nie musi być piękne, byle skuteczne. Obserwujemy dziś tendencję do postępującej niedbałości kulturowej języka polskiego, do komunikacji szybkiej i byle jakiej. Dziś media, do niedawna wzorce poprawności polonistycznej, są zachwaszczone: stanowią źródło negatywnych wzorców, jakby celem przekazu było li tylko szokowanie sensacyjnością i nacechowanie informacji emocjami negatywnymi. Językową nonszalancję ujawniają także teksty przeładowane terminologią specjalistyczną (*Fachchinesisch*).

W życiu publicznym, np. w polityce mamy wrażenie, że celem komunikacji jest pozyskanie przychylności i łaskawości odbiorcy; liczy się więc nie dbałość o poprawność językową i piękno języka, ale oryginalność, skuteczność, przyciągnięcie uwagi odbiorcy. Obserwujemy więc upotocznienie języka polityki: nacechowanie emocjonalne, napastliwość, dosadność, wulgaryzacja, inwektywy, zadziorność, wrogość, nieustępliwość prowadząca do zaostrzenia konfliktów między politykami jak w szkole walki. Informacje podawane są szybko, krótko, lekko i ciekawie – tego chce (jakoby) odbiorca. Dlatego język komunikatów staje się jasny, prosty i zrozumiały dla każdego. Używa się kolokwializmów. Zagrożeniem polszczyzny stała się prymitywizacja i brutalizacja języka, która wdarła się do TV, kina, teatru, literatury i do dyskursu publicznego.

Co jest tego powodem, jeśli nie wpływy obce? A może sami użytkownicy języka polskiego jako rodzimego, którzy posługują się nim często w sposób nadmiernie rubaszny (co można porównać do parkowania samochodów czterema kołami na trawniku osiedlowym): niedbale, wulgarnie, skrótowo, z nadmiarem słownictwa prymitywnie 'fizjologicznego'. Zgółka (2012: 13) wskazuje na nadmierne upraszczanie i wulgaryzację języka jako na szczególne zagrożenie dla języków narodowych, ponieważ nadmiar słów wulgarnych i chamskich powoduje ubożenie zwłaszcza środków ekspresji językowej (język staje się prymitywny, prostacki). Niebezpieczne zubożenie środków ekspresji oraz urozmaiconego słownictwa, ograniczenie repertuaru leksykalnego powoduje, że ginie wielobarwność postrzeganego, opisywa-

nego, nazywanego świata. Owo zubożanie, zaniedbywanie, zachwaszczanie licznymi wyrażeniami wulgarnymi stanowi wielkie zagrożenie dla języka polskiego. Groźne jest jednak i to, że przyzwyczailiśmy się do tych zjawisk w języku polskim, że ogłuchliśmy na wulgarność języka i jego agresywność: słowa, które kiedyś nie były używane przez ludzi przyzwoitych, zadomowiły się, bez konsternacji otoczenia. Kiedyś starsi ludzie zwracali uwagę na wulgarne słowa używane jak przecinki (dzisiaj często sami ich używają).

Zgółka zwraca uwagę także na inne przejawy kryzysu kultury języka polskiego: upraszczanie gramatyki (rzadko używamy wołacza), na fatalną (niewyraźna, niestaranna, skrzekliwa) wymowę; niewłaściwe korzystanie z prozodii (mówienie monotonne, bez modulacji intonacyjnej, widoczne także wśród polityków, czyli osób publicznych, które mówią ze szczękościskiem, szybko, redukując samogłoski: to niszczy wartość przemówienia, zniechęca do słuchania) oraz nadmiernie swobodną wymowę [*strz*] i [*trz*] jak np. [*szczelać*], [*czeba*], [*czech*], [*miszcz*] (być może są to regionalizmy, czyli wariant krakowsko-poznański w odróżnieniu od wariantu warszawskiego, na którym opiera się polska norma literacka).

Co jest powodem tego niewłaściwego rozwoju języka polskiego? Według Zgółki powodem tego jest niestaranne nauczanie języka polskiego w szkole polskiej, przejawiające się także brakiem dykcji (choć niektóre szkoły wprowadzają retorykę, czyli mówienie piękne, skuteczne, perswazyjne i bez kartki).

Co robić? Jak przywrócić modę na kulturę języka? Jak zapewnić należną rangę językowi polskiemu w Polsce, by nie dopuścić do jego upadku? Według Zgółki należy poprawić edukację instytucjonalną, poczynając od domu rodzinnego. Generalnie należy zadbać o wyrobienie świadomości, że sposób korzystania z języka jest wartością tyleż indywidualną co społeczną (zarówno nauczyciele jak i rodzice powinni mieć świadomość wartości języka rodzimego). Zgółka proponuje, by podejmowane akcje celem wspomagania edukacji codziennej, jak konkursy krasomówcze, dyktanda (dobre przykłady) poszerzyć o konkursy niepoprawności (celem ośmieszenia złych przykładów). Chyba należałoby też uświadomić ludziom, że 21 lutego to międzynarodowy dzień języka ojczystego, a 23 kwietnia to światowy dzień książki i w ten sposób upowszechnić dalekosiężną dbałość o rozwój myśli humanistycznej w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehard and Winston.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT.

GĘBAL, P. 2013. *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej.* Kraków: Księgarnia Akademicka.

GOUIN, F. 1894. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.

GÖTZE, L. 2010. „Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick". *DaF* 4. 222–228.

GRUCZA, F. 1976. „Dziedzina lingwistyki stosowanej". W zbiorze: Grucza, F. (red.). *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 7–22.

GRUCZA, F. 1978. „Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej". W zbiorze: Grucza, F. (red.). *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 7–26.

GRUCZA, F. 1979. „Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975". W zbiorze: Grucza, F. (red.). *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów zzakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 5–16.

GRUCZA, F. 1988. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych". W zbiorze: Grucza, F. (red.). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 17–67.

GRUCZA, F. 1997. „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki". W zbiorze: Grucza, F. i M. Dakowska. (red.). *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 7–21.

GRUCZA, F. 2000. „(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik/ Sprachlehr-und-lernforschung". W zbiorze: Helbig, B., Kleppin, K. i F.G. Königs. (red.). *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Narr. 97–111.

GRUCZA, F. 2006. „Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza". *Przegląd Glottodydaktyczny* 20. 5–26.

GRUCZA, F. 2008. „Die Welt der Germanistik und des Deutschen: Zu ihrer Natur, ihrem Umfang und gegenseitiger Abhängigkeit". W zbiorze: Stebler, M. (red.). *Nicht nur ein Grund für Dankbarkeit*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 25–43.

GRUCZA, F. 2012. „Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der Anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche". *Kwartalnik Neofilologiczny* LIX 3. 227–344.

HYMES, D.H. 1968/2007. „The ethnography of speaking". W zbiorze: Fishman, J.A. (red.). *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton. 99–138.

KRUMM, H.-J. 1995. „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation". W zbiorze: Bausch, K.R., Christ, H. i H.J. Krumm. (red.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke. 146–151.

KRUMM, H.J. 1996. „Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fähigkeiten". *Fremdsprache Deutsch* 24. 5–12.

KRUMM, H.J. 2003. „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation". W zbiorze: Bausch, K.R., Christ, H. i H.J. Krumm. (red.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke. 138–145.

LASSWELL, H.D. 1948. "The structure and the function of communication in society". W zbiorze: Bryson, L. (red.). *The communication of ideas*. New York: Harper. 37–51.

MARTON, W. 1972. *Nowe horyzonty nauczania języków obcych.* Warszawa: PZWSz.

MARTON, W. 1974. *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

PFEIFFER, W. 1986. „Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik". *DaF* 4. 215–219.

PFEIFFER, W. 1987. „Zur Methodologie der Methodiken". W zbiorze: Lörscher W. i R. Schulze. (red.). *Perspectives on language and performance.* Tübingen: Narr. 976–992.

PFEIFFER, W. 1992. „Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und „Interkulturalität" als Basis einer europäischen Integration". *Neuere Sprachen* 91,4/5. 369–374.

PFEIFFER, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

PUPPEL, S. 2007, „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W zbiorze: Puppel, S. (red.) *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji, Scripta de Communicatione Posnaniensi*. I. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.

SHANNON, C.E. I W. WEAVER. 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

SKOWRONEK, B. 1997. *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SZCZODROWSKI, M. 1990. „Der fremdsprachliche Mechanismus: Konstituierung und Funktionieren". W zbiorze: Pfeiffer, W. (red.). *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 187–192.

SZCZODROWSKI, M. 1997. „Zur Spezifik der fremdsprachlichen Kodematik". *Studia Germanica Posnaniensia* XXIII. 193–203.

SZCZODROWSKI, M. 2004. *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

SZCZODROWSKI, M. 2009. *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

VIËTOR, W. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.

VIËTOR, W. 1893. „A new method of language teaching". *Educational Review for November*. Przedruk w zbiorze: Batz, R. i W. Bufe. (red.). 1991. *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. I D.D. JACKSON. 1967/2007. *Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen, Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber.

WIERTLEWSKA, J. 2010. *W stronę nowego paradygmatu nauczania języka angielskiego w polskiej szkole w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy. Podejście ekolingwistyczne* (nieopublikowana praca doktorska). Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

WILCZYŃSKA, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

WILCZYŃSKA, W. I A. MICHOŃSKA-STADNIK. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: AVALON.

ZABROCKI, L. 1962. „Reorganizacja studiów neofilologicznych". *Życie Szkoły Wyższej* X.5. 43–51.

ZABROCKI, L. 1966. „Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts". *Glottodidactica* 1. 3–42.

ZABROCKI, L. 1967. „Profil absolwenta neofilologii". *Życie Szkoły Wyższej* XV.9. 54–64.

ZABROCKI, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław: Ossolineum.

ZGÓŁKA, T. 2012. „Ojczysty – dodaj do ulubionych". *Życie Uniwersyteckie* 3(222). 12–13.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.11

Komunikowanie polityczne w skali mikro: dyskurs pomiędzy nauczycielem a uczniem jako odzwierciedlenie relacji „rządzący – rządzeni"

ARTUR URBANIAK

1. WPROWADZENIE

Transformacja polityczna, która dokonała się w Polsce w roku 1989 wymogła na komunikatorach politycznych konieczność przyjęcia nowego sposobu komunikowania się z odbiorcami. Sformalizowana, partyjna nowomowa ustąpiła nowej, bardziej prorynkowej orientacji, która uwidoczniła się także w sposobie komunikowania. Systematyczne badania nad komunikowaniem politycznym zwykle prowadzone są w skali makro i koncentrują się na śledzeniu relacji „rządzący-rządzeni" rozumianej jako dyskurs przedstawicieli elit politycznych (komunikatorów politycznych – nadawców) z obywatelami (odbiorcami). Jednak należy zauważyć, że badania nad sposobami komunikowania się „rządzących" z „rządzonymi" można prowadzić także w skali mikro, wzbogacając pole badawcze komunikowania politycznego o takie nisze, jak środowisko pracy (w relacjach przełożony-podwładny), środowisko domowe (rodzic-dziecko) oraz środowisko szkolne (nauczyciel-uczeń).

W sposobie prowadzenia dyskursu „rządzących" z „rządzonymi", niezależnie od tego czy dotyczy ono *stricte* areny politycznej, firmowej sali konferencyjnej czy szkolnej sali lekcyjnej, zaobserwować można pewne cechy wspólne dla komunikatorów – nadawców w tym układzie komunikacyjnym. Obserwuje się, że nadawcy przejawiają skłonność do przyjmowania posta-

wy zamkniętej (*inter*) zamiast postawy otwartej (*trans*)[1], co wynika z faktu posiadania przez nich władzy nad rozmówcą i chęci przejęcia kontroli, zdominowania rozmówcy i całkowitego panowania nad sytuacją. Wskutek tego „rządzący" nierzadko wpadają w pułapkę „wszechwładzy" i „wszechwiedzy" (za: Strom, w: Śliwerski, 1995). Stąd też wszechwiedza i wszechwładza mogą być postrzegane jako ogniwo łączące polityka, szefa firmy i nauczyciela, czyli „rządzących". Celem niniejszego artykułu jest przede wszystkim (1) zwrócenie uwagi na mnogość technik komunikacyjnych, jakie są wykorzystywane przez „rządzących", czyli w tym przypadku nauczycieli (nadawców komunikatu) dla budowania i podtrzymania relacji z „rządzonymi", czyli uczniami (odbiorcami komunikatu); (2) podkreślenie trudnej sytuacji komunikacyjnej pedagogów oraz stojących przed nimi wyzwań; (3) zaproponowanie rozwiązań sprzyjających usprawnieniu komunikacji na styku „rządzący" – „rządzeni" w tej specyficznej diadzie komunikacyjnej, jaka wytwarza się w relacji nauczyciel – uczeń w warunkach szkoły, czyli instytucji.

1.1. Diada komunikacyjna „rządzący – rządzeni"

Warunkiem *sine qua non* funkcjonowania w polityce jest zdobycie rozpoznawalności i utrzymanie popularności przez komunikatora politycznego. Dlatego też komunikator polityczny musi nieustannie zabiegać o poparcie elektoratu, ponieważ tylko dzięki głosom swoich wyborców może pełnić istotne funkcje w systemie państwowym. Jednak politycy niejednokrotnie zmuszeni są podejmować decyzje niepopularne, które odbijają się negatywnie na ich wizerunku. Nauczyciele z kolei zmuszeni są do oceniania postępów swoich słuchaczy, co także przekłada się negatywnie na ich postrzeganie w oczach odbiorców (uczniów). Ponadto muszą ich dyscyplinować, motywować, wymagać i nakłaniać do większej aktywności. To, co łączy zagadnienie komunikowania politycznego i komunikowania w diadzie nauczyciel-uczeń, to fakt, że w obu przypadkach nadawcy komunikatu – „rządzący", powinni dbać o swój pozytywny wizerunek oraz o utrzymanie autorytetu, pomimo konieczności podejmowania niepopularnych decyzji. Oznacza to, że zarówno polityk, jak i nauczyciel muszą posiadać odpowiednio rozwinięte kompetencje komunikacyjne, które umożliwią im rzetelne wykonywanie obowiązków, bez obaw o straty wizerunkowe, czy tak zwaną

[1] Podział na perspektywy interkomunikacyjną i transkomunikacyjną przyjąłem za Pupplem (2007).

„utratę twarzy". Umiejętne komunikowanie jest kluczem do zbudowania pozytywnej relacji z odbiorcami, opartej na zaufaniu i poszanowaniu wzajemnych praw i potrzeb.

1.2. Kompetencje komunikacyjne: inter czy trans?

Poprzez kompetencje komunikacyjne należy rozumieć znajomość struktury i funkcji języka (czyli zasad i reprezentacji) oraz fizjologii mowy (czyli zasad produkcji mowy) (za: Puppel, 2004: 5). Ponadto komunikator – nadawca powinien reprezentować postawę otwartą (*trans*) wobec rozmówcy. Wiemann (1977: 211) pisze:

> Kompetentny komunikator to taki, który jest nastawiony na innych, a jednocześnie zachowuje umiejętność osiągania własnych celów w komunikowaniu międzyosobowym. Komunikator demonstruje swoje nastawienie na innych poprzez bycie empatycznym, uwrażliwionym na potrzeby innych, pozytywne nastawienie i opanowanie podczas interakcji z innymi.

Uwrażliwienie na potrzeby odbiorców zdaje się być jednym z kluczowych elementów komunikowania politycznego, ale także każdego innego typu komunikowania nastawionego na budowanie lub podtrzymywanie właściwych relacji. Kompetencje komunikacyjne należy zatem rozumieć jako (1) odpowiednie opanowanie kodu językowego, (2) odpowiednie użycie komunikacyjnych zasobów niewerbalnych (mimiki, gestów), (3) znajomość norm i zasad społecznych, panujących w danej grupie kulturowo-językowo-komunikacyjnej (zob. S. Puppel i J. Puppel, 2008).

Komunikatora o takich jak opisano powyżej, wysoko rozwiniętych, kompetencjach komunikacyjnych, zarówno w zakresie zasobów komunikacyjnych werbalnych jak i niewerbalnych, zdolnego do oddziaływania w modalności wzrokowo-dotykowej i słuchowo-wokalnej, określa się mianem *transkomunikatora* (za: Puppel, 2004 i tymże 2007a). Transkomunikator charakteryzuje się tym, że jest komunikatorem multimodalnym (zob. Nedergaard Thomsen, 2010), hybrydowym, reprezentującym postawę otwartą, nastawioną na dialog. Przyjęcie postawy otwartej, czyli takiej, która uwzględnia potrzeby komunikacyjne drugiej strony (odbiorcy), pozwala komunikatorowi na komunikowanie się w sposób świadomy, zgodny z kontekstem sytuacyjnym, bez konieczności uciekania się do psychologicznych i komunikacyjnych sztuczek omawianych w dalszej części artykułu.

Przyjmuje się, że szkoła – podobnie jak państwo – jako instytucja dąży do ukonstytuowania swojego bytu, narzucenia oraz utrzymania swojego porządku. Stąd należy przyjąć, że instytucja ma z natury rzeczy charakter

imperialny, ekspansywny i autokratyczny (por. Urbaniak, 2014: 84). Ponadto, charakterystycznym elementem funkcjonowania w ramach instytucji – czy to państwa, korporacji czy szkoły – jest funkcjonowanie w ramach ściśle określonej struktury formalnej, co wiąże się z przyjmowaniem na siebie z góry określonych i ustalonych ról. W przypadku szkoły jest to z jednej strony rola autorytarnego nauczyciela, który kontroluje sytuację w klasie oraz poddanego kontroli ucznia, który – podobnie jak obywatel w komunikowaniu politycznym – postrzegany może być jako słabe (pasywne) ogniwo systemu komunikowania (por. Dobek-Ostrowska, 2007: 162).

Jak zauważono, wspólną cechą komunikowania politycznego i komunikowania zachodzącego w diadzie nauczyciel – uczeń jest to, że nauczyciel, podobnie jak polityk, powinien dążyć do tego by stać się transkomunikatorem. Puppel (2004: 7) wymienia szereg czynników warunkujących używanie przez komunikatora określonych zasobów komunikacyjnych językowych i niejęzykowych, takich jak świadomość istnienia dialektów standardowych i niestandardowych, rodzaj kontaktu pomiędzy komunikatorami w danym kontekście sytuacyjnym (formalny lub nieformalny), a także idiosynkratyczne cechy każdego komunikatora, takie jak wykształcenie, pochodzenie, sprawność intelektualna. To oznacza, że w obu przypadkach – w polityce i w szkole – komunikatorzy powinni optymalizować swoje oddziaływania w modalności wzrokowo-dotykowej oraz modalności słuchowo-wokalnej w taki sposób, by styl komunikowania konfrontacyjny zastępować koncyliacyjnym (por. Urbaniak, 2014: 297).

W glottodydaktyce znajduje zastosowanie zasada sformułowana przez Kaweckiego (1995), który stwierdza, że „edukacja to praca z żywym człowiekiem, podmiotem a nie przedmiotem oddziaływań". Przy czym szczególną uwagę należy zwrócić na potrzebę dialogu, jako jedną z elementarnych potrzeb każdego ucznia. Dlatego też stwierdzenie, że nauczyciel powinien być transkomunikatorem, czyli komunikatorem reprezentującym postawę otwartą (*trans*), a nie zamkniętą (*inter*) wydaje się tym bardziej zasadne (zob. Puppel, 2007a).

2. FORMY WYWIERANIA WPŁYWU. WSZECHWIEDZA I WSZECHWŁADZA, CZYLI PUŁAPKI AUTORYTETU

Tym, co stanowi siłę napędową komunikowania politycznego, jest m.in. dążenie instytucji do wywierania, zwiększania bądź utrzymania wpływu i kontroli (por. Urbaniak, 2014: 177). Dahl i Steinbrickner (2007: 67–73) wymieniają siedem form wywierania wpływu, które wykorzystywane są przez komunikatorów dla osiągnięcia tego celu. Są to: zachęta, władza, siła, przy-

mus, perswazja, manipulacja oraz autorytet. Wydaje się zasadne, że przytoczone tu formy wywierania wpływu wykorzystywane w polityce, znajdują także zastosowanie w skali mikro, a zatem w szkolnej klasie. Krótka analiza form wywierania wpływu zaproponowanych przez Dahla i Steinbricknera pozwoli wskazać, które z nich mogą okazać się przydatne także w dyskursie nauczyciel – uczeń.

Pierwsza z nich, zachęta, to obietnica składana przez nadawcę komunikatu w celu uzyskania konkretnej korzyści. Ma to miejsce na przykład w przypadku, gdy nauczyciel obiecuje uczniom, że jeśli będą się zachowywać grzecznie na lekcji, to w nagrodę pójdą na wycieczkę. Druga forma, władza, charakteryzuje się tym, że miast składać obietnicę, nauczyciel grozi sankcjami. Stąd analogicznym przykładem może być sytuacja, w której nauczyciel grozi, że jeśli uczniowie nie zdyscyplinują się, to nie pójdą na wycieczkę, a nauczyciel zada im dodatkową pracę domową. Kolejną formą wywierania wpływu, która niestety wciąż znajduje zastosowanie w polityce jest siła. Poprzez siłę należy rozumieć użycie środków przymusu bezpośredniego. W zamkniętych systemach autorytarnych i totalitarnych rządzący mogą siłą przymusić obywateli do podjęcia określonych działań. W krajach demokratycznych, zwłaszcza w środowisku szkolnym, o wykorzystaniu tej formy wywierania wpływu nie może być mowy z uwagi na to, że jest ona nieetyczna i usankcjonowana prawnie. Podobnie kolejna forma wywierania wpływu, przymus, a zatem formułowanie groźby użycia siły jest z oczywistych przyczyn niedopuszczalna w środowisku szkolnym. Istnieje zasadnicza różnica pomiędzy dyscypliną, a przemocą. Kawecki (1995) pisze, że „przemoc to nieliczenie się z indywidualnością ucznia, z jego niepowtarzalnością, z całą sferą jego doświadczeń, poglądów, przeżyć". Oznacza to, że przemoc coraz częściej odnosi się do sfery psychiki i nie jest tożsama wyłącznie z przemocą w sensie fizycznym. Inna forma wywierania wpływu to perswadowanie. Polega ono na przekonywaniu do własnych racji za pomocą argumentów. Przyjmuje się, że argumenty użyte przez nauczyciela są a) prawdziwe, b) racjonalne, c) weryfikowalne. Oznacza to, że perswazja to oddziaływanie inspirujące do podjęcia określonego działania, które opiera się na łagodnym przedstawieniu zgodnych z rzeczywistością, obiektywnych faktów. Oddziaływanie poprzez perswazję należy do podstawowego repertuaru środków wykorzystywanych przez nadawców komunikatu. Z kolei manipulacja, a zatem kolejna forma wywierania wpływu, opiera się na faktach, które zostały celowo i świadomie zmienione przez komunikatora i zaadaptowane do potrzeb nadawcy komunikatu w celu osiągnięcia przez niego określonych korzyści. Ostatnią z zaproponowanych przez Dahla i Steinbricknera (*ibid.* 67–73) form wywierania wpływu jest autorytet. Fakt, że ludzie ulegają wpływowi autorytetów jest bezsprzeczny. Jednak nie ma

pełnej zgodności w kwestii tego, dlaczego tak się dzieje. W komunikowaniu politycznym chętnie sięga się po autorytety z różnych dziedzin, żeby zdobyć poparcie i przychylność wyborców dla podejmowanych przez rządzących inicjatyw. Analogicznie w środowisku szkolnym autorytet komunikatora przekłada się na sukces komunikacyjny. Stąd też przenosząc wyniki obserwacji poczynionych w świecie polityki na środowisko szkolne, konstatuje się, że nauczyciele, którzy cieszą się autorytetem wśród swoich uczniów mogą liczyć na zbudowanie lepszej relacji z odbiorcami komunikatu, a ich przekaz zostanie odebrany z większym zaufaniem.

Nauczyciel będący transkomunikatorem – nadawcą w procesie komunikowania w omawianej diadzie, bazuje na autorytecie, władzy oraz perswazji według nomenklatury przyjętej za Dahlem i Steinbricknerem. Przy czym władzę należy tu rozumieć raczej jako konsekwencję niż dyscyplinę, co zostanie szerzej omówione w dalszej części artykułu. Pokusa budowania swojej pozycji w oparciu o założenie, że jest się „władcą" absolutnym, nieomylnym i autorytarnym jest błędne zarówno w życiu politycznym, jak i w warunkach klasy. Można by się odwołać do biblijnej maksymy, która przestrzega, że „przed porażką [kroczy] wyniosłość", a „duch pyszny poprzedza upadek"[2].

3. W CO GRAJĄ NAUCZYCIELE I UCZNIOWIE?

Jednym z celów niniejszego artykułu jest wskazanie jak trudne jest położenie pedagogów w diadzie komunikacyjnej nauczyciel – uczeń, wynikające m.in. z przypisanej im roli autorytetu. Trudność ta wynika po części z tego, że z jednej strony wymaga się od pedagogów prezentowania bezwzględnego autorytetu w konkretnych dziedzinach wiedzy, z drugiej zaś gani się ich za reprezentowanie postawy osób wszechwiedzących. Na ten problem zwraca uwagę amerykański psycholog, Robert D. Strom, który przestrzega nauczycieli przed stosowaniem wobec uczniów taktyki „wszechwiedzy" i „wszechwładzy" (za: Śliwerski, 1995).

Badanie, którego wyniki zostały zaprezentowane na końcu niniejszego artykułu (zob. podrozdział 4.3) wskazują jednoznacznie, że budowanie autorytetu jest istotnym elementem budowania wizerunku transkomunikatora – nauczyciela. Ponadto wynika z nich także, że ważne jest synergiczne współdziałanie władz oświatowych z nauczycielami, a nie publiczne kierowanie oskarżeń pod ich adresem. Niestety trudno jest pedagogom budować autorytet, jeśli ich praca jest negatywnie postrzegana i recenzowana w me-

[2] Księga Przysłów (Prz, 16.18).

diach. Dlatego też wypowiedzi publiczne, takie jak przytoczone poniżej słowa rzeczniczki Ministerstwa Edukacji Naukowej, Joanny Dębek, mające na celu zdyskredytowanie środowiska nauczycielskiego, wydają się niezrozumiałe. W kontekście wprowadzania do szkół nowego elementarza dla klas młodszych, Dębek powiedziała:

> Docierają do nas sygnały, że niektóre szkoły chcą zmusić rodziców, by dopłacali do pomocy naukowych. Tymczasem nie mają prawa wziąć ani złotówki; żerują na tym, że rodzice nie zawsze znają założenia reformy. […] „Dlatego apelujemy: Nie dajcie się oszukiwać, a jeśli są wątpliwości, zgłaszajcie je kuratorom oświaty lub na naszą infolinię"[3] [podkreślenia AU].

Ten rodzaj agresywnego dyskursu, realizowany za pomocą słów: „nie mają prawa", „żerują", „apelujemy", „nie dajcie się oszukiwać" jest wynikiem nieprzemyślanej polityki resortu względem osób, które poniekąd ten resort reprezentują, czyli dyrektorów szkół i nauczycieli. Co więcej, zauważyć należy, że ten rodzaj dyskursu użytego przez rzeczniczkę MEN jest typowy dla komunikowania politycznego typu propagandowego, tak charakterystycznego dla epoki PRL (zob. Bralczyk, 2007).

Autorytet nie jest tożsamy z nieomylnością i nie powinien być realizowany w oparciu o wszechwładzę. Z punktu widzenia badań nad komunikacją, budowanie wizerunku nieomylności jest błędem zarówno w polityce, jak i w środowisku szkolnym. Szczególnie w komunikowaniu politycznym obserwuje się, że wyborcy cenią sobie u komunikatorów umiejętność przyznania się do błędu, ukorzenia się przed obywatelami i przeproszenia za popełnione winy. Świadczy o tym choćby *casus* amerykańskiego prezydenta Billa Clintona, który dzięki zabiegom spin doktorów odzyskał twarz po skandalu obyczajowym z 1998 roku. Clinton został w mediach przedstawiony w sposób ludzki, przyznał się do błędu i przeprosił rodaków za swoje słabości. Ten zabieg pozwolił uratować jego mocno nadszarpnięty wizerunek, a Clinton odzyskał zaufanie wyborców. Natomiast butna postawa wpisująca się w komunikacyjną strategię typu *inter* (zamkniętego) nie stwarza pola do nawiązania relacji z odbiorcami i tym samym uniemożliwia odbudowanie zaufania. Pokazuje to choćby *casus* polskiego premiera Włodzimierza Cimoszewicza, który nieumiejętnie „rozegrał" sprawę ewentualnych odszkodowań dla osób poszkodowanych w powodzi z 1997 roku, przez co utracił zaufanie części wyborców.

Strategie komunikacyjne zaproponowane przez Stroma, które szczegółowo omawia Śliwerski[4] mogłyby z powodzeniem być wykorzystywane

---

[3] Źródło internetowe [1].

[4] Autorowi niestety nie udało się dotrzeć do oryginalnego tekstu autorstwa Roberta D. Stroma, dlatego bazuje na informacjach zaczerpniętych z artykułu B. Śliwerskiego, *op. cit.*

także przez komunikatorów politycznych. Taktyka blefu, strategia wielkiego kłamstwa, strategia wyolbrzymiania ego, strategia bezsilności oraz strategia przyjaznego wroga (za: Śliwerski, 1995) to wybiegi, które stosuje nauczyciel w sytuacji, kiedy zagrożone są jego pozycja i autorytet.

Blef stosuje się w sytuacji, kiedy uczeń-prymus zagraża pozycji nauczyciela-autorytetu. W obawie przed „utratą twarzy", nauczyciel ucieka się do taktyki bazującej na wyobraźni ucznia, sugerując, że ujawni on jakieś kompromitujące informacje na jego temat. Uczeń, chcą uniknąć ewentualnej kompromitacji, dostosowuje się do reguł gry i przestaje zagrażać nauczycielowi. Kolejny chwyt, czyli strategia wielkiego kłamstwa, polega na takim doborze argumentów, które podkreślą lub wymuszą zależność ucznia względem nauczyciela. Komunikator stosujący tę strategię pragnie wymusić posłuszeństwo, uciekając się do zagrożenia odbiorcy komunikatu nieprawdziwymi konsekwencjami.

Inna strategia komunikacyjna to strategia wyolbrzymiania ego. Przebiega ona dwufazowo. Najpierw nauczyciel nadmiernie chwali ucznia, zdobywa jego sympatię, jednocześnie wyolbrzymiając jego ego, a następnie grozi cofnięciem okazywanego podziwu i uznania. Uczniowie o niskiej samoocenie mogą z łatwością wpaść w tę pułapkę i stać się bezwzględnie posłuszni, żeby tylko ciągle otrzymywać pozytywny *feedback* od nauczyciela. Z kolei strategia bezsilności polega na ciągłym atakowaniu mechanizmów samoobrony ucznia, podważaniu jego wiedzy, krytykowaniu jego zachowania, sposobu ubierania, negowaniu jego środowiska. Te zabiegi mają na celu obniżenie samooceny ucznia oraz wpędzenie go w poczucie bezsilności. Strom (w: Śliwerski, 1995) omawia też strategię przyjaznego wroga, w której nauczyciel – manipulator nastawia przeciwko uczniowi jego rówieśników po to, żeby jawić się jako jedyna osoba przyjazna i życzliwa na tle innych.

Stosunki społeczne między nauczycielami i uczniami w warunkach klasy są złożonym problemem. Jednak budowanie wśród pedagogów wrażliwości na potrzeby odbiorców, rozwijanie umiejętności komunikowania się z nimi oraz praca nad własnym poczuciem wartości niosą nadzieję na znaczną poprawę tych relacji. Jak już zauważono, jednym z celów tej pracy jest wskazanie jak trudną pozycję zajmuje pedagog w omawianej diadzie komunikacyjnej nauczyciel-uczeń. Należy podkreślić, że tylko dzięki wysoko rozwiniętym kompetencjom komunikacyjnym oraz wysokiej świadomości pedagogów możliwe jest realizowanie celów dydaktycznych. Środowisko szkolne dostarcza bowiem wielu sytuacji potencjalnie konfliktowych, z którymi poradzić sobie może jedynie osoba odpowiednio do tego przygotowana. Nieumiejętnie zarządzane sytuacje konfliktowe w klasie zaburzają proces dydaktyczny, a poświęcanie zbyt wiele czasu i uwagi na rozwiązywanie problemów dyscyplinarnych skutkuje tym, że brakuje go na realizację materiału. Zgodzić się można z Noltingiem (1991: 18), który pisze: „dyscy-

plina nie zależy od 'dyscyplinowania' ('zaprowadzania porządku'), lecz od 'zręczności' pedagogicznej (zarówno w dydaktyce, stosowaniu odpowiednich metod, jak też w komunikacji werbalnej i niewerbalnej" [podkreślenie AU]. Należy zatem rozróżnić pojęcia *dyscyplina* i *konsekwencja*. Sam termin *dyscyplina* ma negatywne konotacje i kojarzy się z surowością, chłodem, ostracyzmem czy dystansem (za: Kawecki, 1995). Dyscyplinowanie przywodzi na myśl raczej karanie niż nagradzanie. Natomiast *konsekwencja* ma pozytywną konotację i powiązana jest raczej z wytrwałością w dążeniu do celu oraz osiąganiem zamierzeń.

Specyfika interakcji zachodzących w klasie skłania do konkluzji, że sala lekcyjna jest areną nieustannie prowadzonych gier pomiędzy „rządzącymi" – którzy usiłują utrzymać się przy władzy, potwierdzić swój autorytet i kontrolować sytuację, a „rządzonymi" – którzy próbują przejąć kontrolę, uzyskać potwierdzenie swojej wartości bądź zaspokoić inne potrzeby emocjonalne typowe dla danego wieku. Stąd też badając interakcje międzyludzkie zachodzące w klasie, należy odwołać się do koncepcji analizy transakcyjnej Berne'a (1961), w której gry rozumiane są jako transakcje zachodzące pomiędzy uczestnikami, które mają na celu zapewnienie określonej korzyści psychologicznej. Komunikując się, obie strony pragną coś „ugrać", czyli osiągnąć zamierzony cel, na przykład uzyskać potwierdzenie swojej wartości lub aprobatę, albo wymusić posłuszeństwo.[5]

4. WYNIKI BADANIA

W badaniu pilotażowym przeprowadzonym na wyselekcjonowanej grupie dwadzieściorga nauczycieli języków obcych, posiadających przynajmniej 10-letni staż pracy w szkole, posłużono się wywiadem opartym o cztery pytania dotyczące autorytetu, dyscypliny i motywacji uczniów na zajęciach. Zaznaczyć należy, że badanie miało zdecydowanie charakter jakościowy, a nie ilościowy, a dane pozyskane w oparciu o wywiad umożliwiły sformułowanie kilku istotnych wniosków. Jednocześnie autor pragnie zaznaczyć, że badania wymagają kontynuacji na znacznie szerszej grupie respondentów.

4.1. Grupa docelowa

Badaniem objęto nauczycieli języków nierodzimych: języka angielskiego (9), języka niemieckiego (6), języka hiszpańskiego (2), języka migowego (2) oraz

[5] Więcej informacji na temat Analizy transakcyjnej można uzyskać tutaj: Źródło internetowe [2].

łaciny (1), którzy pracują w szkole od przynajmniej dziesięciu lat. Respondenci obecnie prowadzą zajęcia z uczniami szkół: podstawowych (8), gimnazjów (6) oraz szkół ponadgimnazjalnych (6).

Wybór grupy docelowej nie był przypadkowy. Celem badania było dotarcie do osób posiadających doświadczenie w nauczaniu, które umożliwiłoby podzielenie się z autorem badania obserwacjami poczynionymi w okresie przynajmniej 10-letniej praktyki zawodowej. Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytania zadane podczas wywiadu z perspektywy osoby doświadczonej zawodowo, która doradza nauczycielom stażystom, w jaki sposób poprawić komunikację z uczniami.

4.2. Przebieg badania

Badanie polegało na przeprowadzeniu około 10–15-minutowych wywiadów, opartych o 4 pytania, podane poniżej:

- Czy mimo doświadczenia w Pani / Pana praktyce zawodowej wciąż obecne są problemy z utrzymaniem dyscypliny? Jeśli tak, w jaki sposób Państwo sobie z nimi radzą?
- Co Państwa zdaniem odgrywa kluczową rolę w budowaniu relacji w diadzie komunikacyjnej nauczyciel-uczeń? W jaki sposób należy odpowiednio ustawić role?
- Czy w Państwa opinii uczniowie są odpowiednio zmotywowani do nauki języków obcych? Jeśli tak, z czego wynika ta determinacja? Jeśli nie, w jaki sposób można lepiej zmotywować uczniów?
- Co mogłoby Państwa zdaniem pomóc w budowaniu pozytywnej atmosfery i właściwych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami, które sprzyjałyby podniesieniu efektywności procesu dydaktycznego?

Respondenci udzielając odpowiedzi na pytania byli przez badacza zachęcani do rozwijania myśli, podawania przykładów, kierowania uwag krytycznych pod kątem dyskutowanego problemu. Innymi słowy, założeniem autora było uzyskanie szerszej wiedzy, popartej praktyką i przykładami z życia.

4.3. Wyniki badania

Przede wszystkim należy wyraźnie podkreślić, że osoby ankietowane wykazały się ogromną wiedzą i dobrą znajomością trudności pojawiających się w diadzie komunikacyjnej nauczyciel – uczeń. Dane zebrane drogą wywiadu okazały się zbieżne z poglądami autorów wielu opracowań naukowych

w tej dziedzinie (por. Nolting, 2004; Ernst, 1991). W przeważającej mierze nauczyciele wykazali się bardzo dobrą znajomością zagadnień z literatury psychologicznej i pedagogicznej, dotyczących takich kwestii, jak autoprezentacja, utrzymanie dyscypliny, przeciwdziałanie agresji czy praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oznacza to, że nauczyciele wykazują troskę o rozwój swoich kompetencji zawodowych, uczestnicząc w licznych szkoleniach, kursach oraz studiach podyplomowych.

Odpowiadając na pierwsze pytanie dotyczące problemów z utrzymywaniem dyscypliny na lekcji, nauczyciele przyznali, że takie problemy pojawiają się niezależnie od stażu pracy. Zauważono, że utrzymanie dyscypliny jest konieczne do prowadzenia zajęć. W 18 z 20 udzielonych odpowiedzi pojawiły się trzy istotne kwestie, które pomagają nauczycielowi „zarządzać" grupą uczniów: (1) konsekwencja w działaniu, (2) dystans emocjonalny / powściągliwość, (3) autorytet / dobry kontakt. Wymienione trzy elementy zostaną szczegółowo omówione.

Po pierwsze konsekwencja w działaniu. W szkole, podobnie jak w komunikowaniu politycznym, brak konsekwencji prowadzi do utraty zaufania. Jeśli rząd grozi wprowadzeniem sankcji wobec pijanych kierowców, a następnie nie egzekwuje wprowadzonych przepisów, to stają się one martwe. W szkole nauczyciel także musi postępować konsekwentnie. Oznacza to, że po zapoznaniu ucznia z możliwymi następstwami pewnych zachowań, jeśli uczeń nadal odmawia współdziałania, wyciąga się konsekwencje. Po wtóre zachowanie dystansu, czyli nie angażowanie się emocjonalne w problem. Nauczyciele w odpowiedziach wyraźnie podkreślali, że uleganie prowokacjom, nerwowe, emocjonalne reakcje, a zwłaszcza podnoszenie głosu, zwykle prowadzą do eskalacji konfliktu, a nie jego łagodzenia. Po trzecie, budowanie autorytetu. Kwestia budowania autorytetu została już poruszona w niniejszym artykule (zob. podrozdział 2). Respondenci przyznali, że zyskanie autorytetu w oczach młodzieży (ten problem dotyczy bowiem głównie szkolnictwa na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym) możliwe jest tylko dzięki umiejętnej komunikacji. Stąd nauczyciel – transkomunikator, który reprezentuje postawę otwartą (*trans*) ma większe szanse na zbudowanie relacji w diadzie nauczyciel – uczeń niż osoba reprezentująca postawę zamkniętą (*inter*). Co istotne, 6 spośród 20 osób biorących udział w badaniu podkreśliło istotę komunikacji niewerbalnej, a zatem postawy ciała, gestów używanych w klasie, które pomagają w utrzymaniu dyscypliny. Warto zauważyć, że przygarbiona postawa ciała może świadczyć o braku pewności siebie. Smutna mina może być efektem problemów osobistych, a krzyżowanie rąk może być odebrane jako budowanie bariery lub efekt negatywnego nastawienia. Wszelkie zachowania świadczące o słabości nadawcy komunikatu mogą zostać wykorzystane przez odbiorców do zdyskredytowania go.

Stąd niezwykle cenna wydaje się wskazówka jednej z osób ankietowanych, która zauważyła, że wszelkie troski i zmartwienia, które mogą uwidocznić się w postawie ciała lub mimice powinny zostać za drzwiami sali lekcyjnej.

Trzecie pytanie dotyczyło motywacji do nauki języków obcych. 11 ankietowanych odpowiedziało, że w ich opinii uczniowie są odpowiednio zmotywowani do nauki, natomiast 9 osób przyznało, że uczniowie nie są odpowiednio (wystarczająco) zmotywowani. Motywacja wynika z kilku czynników, takich jak dostęp do dóbr kultury (piosenek, filmów w języku obcym), chęć podjęcia studiów lub pracy za granicą, prestiżu i pewnej mody na znajomość języka obcego, możliwości wyjazdów zagranicznych. Problemy z nauką języka obcego dotyczą w głównej mierze uczniów z tzw. rodzin dysfunkcyjnych, gdzie nie są zaspokajane podstawowe potrzeby, w tym edukacyjne, czyli brakuje zainteresowania rodziców, systematycznej pracy w domu, pozytywnego warunkowania, nagradzania (szerzej problem omawia: Wiśniewska, 2011). Pośród zaleceń, które mogą wpływać korzystnie na wzmocnienie motywacji, najczęściej występował czynnik „upraktycznienia", czyli wskazania, że nauka języka obcego przekłada się w sposób bezpośredni na podniesienie pozycji kandydata na rynku pracy.

Czwarte pytanie, które dotyczyło wskazania tego, co mogłoby jeszcze usprawnić komunikację w diadzie nauczyciel-uczeń w ramach instytucji, jaką jest szkoła, wskazano kilka czynników. Po pierwsze synergia działania środowiska nauczycielskiego i władz szkoły. W przypadku ucznia dysfunkcyjnego, stwarzającego problemy, nauczyciele jednoznacznie wskazali, że rozwiązanie problemu może nastąpić jedynie poprzez skoordynowane i synergiczne działanie nauczycieli uczących, pedagoga oraz władz szkoły. Niestety zdarza się, że na drodze rozwiązania problemu stoi czyjeś ego, na przykład, kiedy jeden nauczyciel zgłasza problem z uczniem niedostosowanym, inny ignoruje ten problem twierdząc, że u niego takowy w ogóle nie występuje. Ponadto, niezwykle cenne w rozwiązywaniu problemów komunikacyjnych w klasie jest wsparcie ze strony władz szkolnych. Obarczanie nauczyciela całą winą za sytuacje trudne i konfliktowe oraz twierdzenie, że nauczyciel sobie nie radzi, nie rozwiązuje problemu. Dzięki wsparciu i autorytetowi dyrektora oraz zaangażowaniu szkolnego psychologa, nauczyciel uzyskuje nową pozycję komunikacyjną (w biznesie powiedziałoby się: negocjacyjną).

Po wtóre, nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami. Tak długo jak rodzic nie uświadamia sobie problemu, jaki stwarza jego dziecko w szkole, nie może być mowy o rozwiązaniu tegoż problemu. Współpraca i synergia działań nauczyciela i rodzica są kluczem do sukcesu w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, a także dyscyplinarnych.

Po trzecie, nauczyciele praktycy zwrócili uwagę na konieczność ciągłego samokształcenia i rozwijania swoich kompetencji zawodowych, w tym – co

istotne – także rozbudowywania kompetencji komunikacyjnych. Studia kierunkowe przygotowują nauczycieli do pracy pod względem merytorycznym. Natomiast w programach studiów ciągle brakuje komponentów dotyczących realnych wyzwań w pracy z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz uczniem dysfunkcyjnym, a także kwestii dotyczących rozwiązywania konfliktów w grupie czy „zarządzania" grupą.

5. WNIOSKI KOŃCOWE

Uniwersalne cechy komunikowania pozwalają znaleźć wspólny mianownik dla elementów komunikowania politycznego oraz komunikowania w diadzie nauczyciel-uczeń. Taka diada jest bowiem przedłużeniem ogólnej relacji „rządzący-rządzeni". Rozwiązaniem wielu problemów w klasie jest przyjęcie przez „rządzących" postawy komunikacyjnej typu *trans,* czyli otwartej, koncyliacyjnej, dążącej do zaspokojenia potrzeb komunikacyjnych obu stron i odejście od postawy *inter,* czyli zamkniętej, egotycznej, bazującej na wyolbrzymionym ego nadawcy, podyktowanej strachem przed utratą autorytetu, czy też „utratą twarzy". Nauczyciel, który reprezentuje postawę zamkniętą uniemożliwia sobie nawiązanie poprawnej, stosownej do kontekstu relacji z odbiorcami, opartej na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu.

Demokratyzacja procesów politycznych po przełomie z roku 1989 nauczyła komunikatorów politycznych przyjęcia nowego modelu komunikowania, opartego na systemie rynkowym. Skostniała, sformalizowana, partyjna nowomowa oraz prezentowane przez polityków odium niedostępności, zostały wyparte przez nowoczesne formy komunikowania multimodalnego i hybrydowego. Przez ostatnie 25 lat rządzący nauczyli się, że przyjęcie nowego stylu komunikowania się z odbiorcami jest tyleż konieczne, co opłacalne.

Polska szkoła również jest w fazie transformacji i nauczyciele, wzorem polityków, także rozwijają się i sięgają po nowe sposoby komunikowania z odbiorcami. Ugruntowany niegdyś model jednokierunkowego przepływu informacji od nauczyciela do ucznia, w którym pedagog w sposób autorytarny i nieznoszący sprzeciwu indoktrynował ucznia, ustępuje miejsca nowemu transkomunikacyjnemu modelowi komunikowania, w którym obie strony (nadawca i odbiorca) są mocnymi ogniwami komunikowania, a ich potrzeby komunikacyjne są wzajemnie szanowane.

Uwrażliwienie na potrzeby odbiorcy, przejawiające się w przyjmowaniu otwartej postawy komunikacyjnej typu *trans*, współpraca między środowiskiem szkolnym i domowym oraz wsparcie nauczycieli przez władze oświatowe stanowią najistotniejsze wnioski płynące z przeprowadzonych ankiet.

Dzięki synergii działania oraz rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych przez pedagogów polska szkoła może rozwijać się i stawać miejscem coraz bardziej przyjaznym. Systematyczne badania w obrębie komunikowania na styku nauczyciel-uczeń mogą dostarczać nowych informacji, które pozwolą poprawiać jakość prowadzenia dyskursu, dlatego postuluje się kontynuowanie badań w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

BIELAK, M. 2009. „Formation of the transcommunicator as the goal of non-native language teaching". W zbiorze: Lankiewicz, H. (red.). 189–208. 211–234.

BRALCZYK, J. 2007. *O języku propagandy i polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

DOBEK-OSTROWSKA, B. 2007. *Komunikowanie polityczne i publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ERNST, K. 1991. *Szkolne gry uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

HARMER, J. 2001. *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

KAWECKI, M.J. 1995. „Między dyscypliną a przemocą". *Edukacja i Dialog* (Wrzesień 1995). 13–15.

LANKIEWICZ, H. (red.). 2009. *On language and culture – interdisciplinary studies*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile.

MAJEWSKA-OPIEŁKA, I. 2007. „Autorytet w czasach technologii". *Edukacja i Dialog* (Listopad 2007). 13–14.

NEDERGAARD THOMSEN, O. 2010. „From talking heads to communicating bodies: cybersemiotics, and total communication". *Entropy* 12. 390–419.

NOLTING, H.P. 2004. *Jak zachować porządek w klasie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

PUPPEL, S. 2004. „An outline of domain-resource-agent-access-management (DRAAM) model of human communication: towards an ecology of human communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 1. 1–26.

PUPPEL, S. 2007(a). „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W zbiorze: Puppel, S (red.). 79–94.

PUPPEL, S. (red.). 2007(b). *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

PUPPEL, S. I J. PUPPEL. 2008. „Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej: wstępny zarys problematyki". Electronic Journal *Oikeios Logos* 4. 1–8.

PUPPEL, S. 2011(a). „An outline of a multiply triune continuum model of language and communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 8. 1–25.

PUPPEL, S. (red.). 2011(b). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Tom III. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

ŚLIWERSKI, B. 1995. „Nauczycielskie manewry wobec uczniów". *Edukacja i Dialog* (Wrzesień 1995). 5–12.

URBANIAK, A. 2007. „Teaching a foreign language to adults. An andragogical approach". W zbiorze: Werbińska, D. i B. Widawska (red.). 208–213.

URBANIAK, A. 2014. *Rola elementów werbalnych i niewerbalnych w komunikacji politycznej końca XX i początku XXI wieku na podstawie wybranych wystąpień medialnych polskich polityków*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

WERBIŃSKA, D. I B. WIDAWSKA (red.). 2007. *Wschód – Zachód. Dialog kultur*. Tom II. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.

WIEMANN, J.M. 1977. „Explication and test of a model of communicative competence". *Human Communication Research* 3. 195–213.

WIŚNIEWSKA, M. 2011. „Rola czynników środowiskowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dzieci i młodzieży". W zbiorze: Puppel, S. (red). 159–176.

Źródła internetowe

[1]: „Elementarz? Pooglądać i nie ruszać" http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Elementarz-Poogladac-i-nie-ruszac,wid,16858733,wiadomosc.html?ticaid=11365e

[2]: Analiza transakcyjna. Teoria: http://www.analizatransakcyjna.pl/strona/teoria/3

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.12

Podejście ekologiczne w kształceniu komplementarnym na przykładzie kursu z zakresu komunikacji zawodowej

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ

1. WSTĘP

Wraz z rozwojem technologicznym dramatycznie zmienia się koncepcja kształcenia. W globalnym społeczeństwie informacyjnym uczenie się przez całe życie stało się faktem. Jednakże szeroki dostęp do informacji i zdobyczy technologicznych nie przekłada się bezpośrednio na wiedzę, a wzmożona stymulacja informacyjna nie generuje automatycznie bardziej efektywnego procesu uczenia się. Internet oraz wszelkie nowinki technologiczne są jedynie narzędziami w procesie przetwarzania danych, którym uczący się nadają znaczenie i przekładają na wiedzę i umiejętności (por. Bottentuit Junior i Coutinho, 2008). W celu osiągnięcia pożądanych efektów kształcenia istotne jest przyjęcie modelu pedagogicznego, który zapewni skuteczność procesu uczenia się.

W dobie ciągłych przemian w funkcjonowaniu i komunikowaniu się społeczeństw związanych z rewolucją technologiczną, warto zwrócić uwagę na podejście ekologiczne do edukacji, którego głównym założeniem jest interakcja jednostki ze środowiskiem (Puppel, 2007a; 2007b; 2010) oraz kluczowa rola języka (van Lier, 2001). Pełne uczestnictwo w życiu społecznym oznacza zatem umiejętność komunikowania się w różnych kontekstach i korzystanie z rozmaitych kanałów komunikacji, co przekłada się na cele edukacyjne szkolnictwa wyższego – wykształcenie transkomunikatora hybrydowego, sprawnie poruszającego się w różnych kontekstach komunikacyjnych i modalnościach oraz korzystającego ze zdobyczy technologicznych (Puppel, 2011; 2007a).

2. PODEJŚCIE EKOLOGICZNE

Korzenie ekologii jako dziedziny akademickiej sięgają połowy dziewiętnastego wieku, kiedy termin ten został ukuty przez niemieckiego biologa Ernsta Haeckela. Początkowo dziedzina ta zajmowała się przede wszystkim badaniem oraz zarządzaniem środowiskiem i poszczególnymi ekosystemami. Obecnie oznacza jednak pewną wizję świata nakreśloną w opozycji do antropocentrycznego, racjonalistycznego podejścia wywodzącego się od Descartesa i jego współczesnych, zakładającego prawo człowieka do eksploatacji ziemi i jej ożywionych i nieożywionych zasobów. W perspektywie ekologicznej człowiek staje się jednak częścią wielkiego naturalnego porządku czy wręcz żywego systemu (van Lier, 2001: 3). Takie podejście do ekologii, koncentrujące się przede wszystkim na badaniu warunków życiowych poszczególnych organizmów oraz interakcji pomiędzy nimi, jak również ich otoczeniem, zostało określone jako 'głębokie' przez norweskiego filozofa Arne Naes. Przedmiotem badań ekologii 'płytkiej' [ang. *shallow ecology*] jest z kolei kontrolowanie ekosystemów i zarządzanie nimi (Allen i Hoekstra, 1992). Mimo swej odmienności, zarówno głębokie, jak i płytkie podejście do ekologii nie wykluczają się wzajemnie i znalazły zastosowanie w badaniach i praktyce edukacyjnej. W niniejszej pracy szczególny nacisk został jednak położony na ekologię głęboką [ang. *deep ecology*], która jest nośnikiem wizji i ideologii transformacji, a zatem przyjmuje perspektywę krytyczną (van Lier, 2001: 3).

W kontekście edukacyjnym podejście ekologiczne zakłada, iż proces uczenia się ma miejsce w dynamicznie zmieniającym się środowisku, które jest kształtowane nie tylko przez osobę uczącą się, lecz szerszą społeczność uczących się i nauczycieli (Normak, Pata i Kaipainen, 2011: 262). Kluczowym założeniem jest to, iż uczenie się/nauczanie jest ekosystemowym procesem transformacji informacji w wiedzę, w którym relacje pomiędzy nauczycielem, przedmiotem i uczniem są osadzone w określonym kontekście. Złożone interakcje pomiędzy wszystkimi uczestnikami tego procesu mają z kolei wpływ na jakość kształcenia (Frielick, 2004: 330).

W perspektywie tej nastąpiło przesunięcie punktu ciężkości z nauczyciela w kierunku osoby uczącej się, posiadającej indywidualne potrzeby edukacyjne i osadzonej w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Nauczyciel ma zatem przypisaną rolę facylitatora, tj. refleksyjnego praktyka, jak również badacza i organizatora przestrzeni edukacyjnej, którą zarządza i monitoruje w zależności od potrzeb, jednak bez narzucania uczącemu się gotowych schematów lub rozwiązań. Pozwala to na w pełni autonomiczny rozwój uczącego się i przyjęcie przez niego postawy aktywnej (por. Stawicka, 2014).

Próba scharakteryzowania podejścia ekologicznego do edukacji została podjęta przez van Lier'a (2001). Mimo iż van Lier (2001) koncentrował się na dydaktyce języków obcych, wyszczególnione przez niego cechy, przedstawione poniżej, w dużej mierze odnoszą się również do kształcenia w ogóle.

Relacje

Obejmują one współzależności pomiędzy jednostką (osobą uczącą się w kontekście edukacyjnym) a środowiskiem, rozumianym jako fizyczne, społeczne i symboliczne afordancje [ang. *affordances*] umożliwiające działanie (ibid., s. 4).

Kontekst

Jest jednym z podstawowych elementów podejścia ekologicznego. Z tego względu w pracach z zakresu ekologii przedmiotem badań zawsze staje się kontekst danego zjawiska, co prowadzi do przyjęcia perspektywy krytycznej (ibid., s. 168).

Wzorce i systemy

Ten element odnosi się nie tyle do zasad, co do związków pomiędzy naturalnymi a normatywnymi systemami językowymi (ibid., s. 6).

Emergentyzm

Proces uczenia się nie jest przedstawiany jako stopniowy i linearny lecz ma charakter emergencyjny. Nie jest zatem procesem akumulacji wiedzy, ale związany jest z jej transformacją, stopniowym rozwojem, reorganizacją, a całość nie jest sumą poszczególnych elementów, lecz nabiera własnych cech tworzących system wyższego rzędu (ibid., s. 6, 79–85; również w: Larsen-Freemann, 1997; Ellis i Larsen-Freemann, 2006; Kramsch, 2008). Dla przykładu, Kramsch (2008: 392) zauważa, że efektywność procesu uczenia się/nauczania języka obcego nie może być mierzona za pomocą krótkoterminowych testów biegłości językowej; należy przyjąć perspektywę długoterminową, ponieważ znaczenie, które nadajemy poszczególnym elementom wiedzy nie wyrasta z sylabusa lecz poprzez powiązania tworzone przez uczącego się w odniesieniu do jego wcześniejszej wiedzy i doświadczenia.

Jakość

Istotnym ekologicznym celem kształcenia jest ujednolicenie jego jakości ze standardami kształcenia, które często znacznie odbiegają od rzeczywistego doświadczenia jednostki. Nacisk położony został nie na ilość, lecz jakość, połączenie intelektu i afektu, osiągnięcie wyższego stopnia świadomości.

Wartości

Istotną cechą podejścia ekologicznego jest założenie, że wszelkie działanie, badania i praktyka są nacechowane określonymi wartościami, co stoi w opozycji do kartezjańskiego modelu nauki. Kluczowym dla tego podejścia jest rozwój osobowości i tożsamości, który nie jest ograniczony do dostosowania się do zastanej rzeczywistości społeczno-kulturowej lecz przewiduje tworzenie własnej (ibid., 185–186).

Perspektywa krytyczna

Zakłada ciągłą ocenę podejmowanych działań poprzez ich konfrontację z indywidualnym systemem wartości i przekonaniami. Uczący się są zatem zachęcani do rozwijania niezależnego myślenia, odrzucania, krytykowania lub ignorowania określonych punktów widzenia, co powinno pozostać bez wpływu na sposób oceniania ich pracy, oraz motywowani do pełnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym danej grupy i integracji z jej członkami (ibid., 189).

Zmienność

Na poziomie mikro brane są pod uwagę indywidualne możliwości uczących się, natomiast na poziomie makro uwarunkowania zewnętrzne, obejmujące systemy edukacyjne, czynniki społeczno-ekonomiczne (ibid., 7).

Różnorodność

Podkreśla wartość zróżnicowanego ekosystemu edukacyjnego poprzez analogię z biologią, gdzie populacja zróżnicowana stwarza lepsze warunki do rozwoju niż jednorodna; w kontekście kształcenia językowego istotna jest zatem ekspozycja na różnorodne dialekty, kultury, zwyczaje, itp. (ibid., 7).

Działanie

Uczący się postrzegani są jako ‘wspólnota praktyków’. Proces uczenia się rozumiany jest jako podejmowanie różnorodnych form aktywności przez uczących się, których w tym ekosystemie charakteryzuje zaangażowanie emocjonalne i wysoki stopień autonomii: mogą oni nadawać znaczenie swoim działaniom w określonym kontekście społecznym. W podejściu ekologicznym autonomia nie jest synonimem niezależności i indywidualizmu; rozumiana jest raczej jako branie odpowiedzialności za własne działania i wyrażanie własnych myśli i emocji (van Lier, 2001: 7, 19).

W tym kontekście na uwagę zasługuje również koncept ‘*learner resilience*’ (Puppel, 2012), odnoszący się do pozytywnej postawy osoby uczącej się do

samego przedmiotu studiów, jak również nauczyciela, zwykle osadzonego w określonym, instytucjonalnie uwarunkowanym ekosystemie szkolnym. Jak podkreśla Puppel (2012), w procesie uczenia się priorytetowo powinno zostać potraktowane zdrowie fizyczne i psychiczne ucznia, jak również jego integralność i bezpieczeństwo osobiste, które z kolei stanowią o udanej komunikacji i całościowym prawidłowym funkcjonowaniu wspólnoty biorącej udział w interakcji w silnie sformalizowanym środowisku szkolnym. W perspektywie pedagogiki pozytywnej sukces edukacyjny oznacza rozwój świadomości i zaangażowania ucznia w proces uczenia się, który nie tylko jest zaciekawiony przedmiotem studiów, ale również wykazuje się wytrwałością i umiejętnością pokonywania ewentualnych trudności. Innymi słowy, potrafi dostosować się do nieuchronnych w każdym ekosystemie zmian i zachować równowagę (cf. Matsinos, 2010; w Puppel, 2012: 9).

3. KSZTAŁCENIE ZDALNE

Współczesne definicje uczenia się przeniosły punkt ciężkości z postrzegania go jako elementu rozwoju w kierunku procesu ustawicznego – uczenia się przez całe życie, które stało się jednym z kluczowym elementów życia w społeczeństwie informacyjnym. Potrzeba ciągłego kształcenia się wywołana została bezpośrednio poprzez dynamikę zmian społecznych zaistniałych w wyniku rewolucji technologicznej. Związane z tym rosnące wymogi rynku pracy stawiają z kolei coraz większe wyzwania instytucjom edukacyjnym na wszystkich poziomach, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego, którego zadaniem jest rozwijanie wiedzy i umiejętności oczekiwanych przez pracodawców oraz zwiększenie konkurencyjności absolwentów na rynku pracy. Na poziomie jednostki oznacza to również zmianę w podejściu do kształcenia poprzez wzięcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się, rozwinięcie autonomii i aktywności.

Obecnie bardziej istotne stało się zatem znalezienie odpowiedzi na pytanie: „jak się uczyć?" (Novak i Gowin, 1984). Umiejętność samokształcenia wymaga postawy otwartości wobec pojawiających się możliwości edukacyjnych oraz twórczego wykorzystywania własnych codziennych doświadczeń, zarówno tych formalnych, jak i nieformalnych. Z kolei dla nauczyciela większa autonomia ucznia oznacza również potrzebę samokształcenia, umiejętnego wykorzystania potencjału zdobyczy technologicznych, oraz stymulowania rozwoju kreatywności uczniów oraz ich umiejętności współpracy w grupie. Nauczyciel jest zatem odpowiedzialny za właściwy dobór metod kształcenia i uczenia się, jak również dobór i selekcję informacji (Nunes i Miranda, 2013).

W związku z wymogiem uczenia się przez całe życie w celu zdobycia zatrudnienia i/lub utrzymania swej obecnej pozycji zawodowej, idealnym rozwiązaniem, szczególnie dla osób dorosłych obarczonych obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi, wydaje się kształcenie zdalne wykorzystujące technologię informacyjno-komputerową (ICT). Jedną z podstawowych cech kształcenia zdalnego jest dystans w czasie i/lub przestrzeni pomiędzy uczącym się a nauczycielem, czy tez źródłem informacji, w przeważającej części procesu kształcenia lub jego ewaluacji. Bariera pomiędzy uczniem a nauczycielem jest niwelowana przez technologię, przy wsparciu instytucji odpowiedzialnej za planowanie, wdrożenie, kontrolę i ewaluację procesu kształcenia (Lindner, 1999: 59). Kształcenie zdalne jest zatem skierowane na ucznia, który ma dostęp do źródła informacji poprzez multimedia, komputer, urządzenia mobilne.

Kształcenie zdalne może przyjąć różne formy, mianowicie: e-learning (kształcenie elektroniczne; ang. *electronic learning*), b-learning (kształcenie komplementarne[1]; ang. *blended learning*) oraz m-learning (kształcenie mobilne; ang. *mobile learning*). E-learning rozumiany jest jako zastosowanie technologii informacyjnej na wszystkich etapach procesu kształcenia – od projektowania kursu do jego oceny (por. Masie, 1995). Jego podstawową cechą jest elastyczny dostęp do treści kursu, nieograniczony pod względem czasowym i przestrzennym. Z kolei b-learning łączy elementy e-learningu z tradycyjnym kształceniem w klasie. Kształcenie mobilne definiuje korzystanie z urządzeń przenośnych, takich jak telefon komórkowy (smartphone) lub tablet, które zapewniają szybki dostęp do informacji oraz umożliwiają interakcję pomiędzy członkami społeczności uczących się (Pelissoli i Loyola, 2004; za Nunes i Miranda, 2012).

Za umowny początek zorganizowanego nauczania zdalnego w Polsce na poziomie akademickim uznać można rok 1996, kiedy pięć polskich uczelni oraz trzy regionalne Centra Kształcenia Ustawicznego przystąpiły do programu *Multi-Country Co-operation in Distance Education* (Mischke i Stanisławska, 2006). Dotychczasowe doświadczenia uczelni w zakresie wdrażania e-nauczania pokazały jednak pewne kwestie problematyczne. Jedną z nich jest duża pracochłonność oraz związany z nią wysoki koszt przygotowania e-kursów, jak również brak wyspecjalizowanych w tym zakresie nauczycieli. Pewnych trudności może też przysporzyć konieczność wprowadzenia odpowiednich zmian organizacyjnych na poziomie uczelni, obejmujących między innymi pensa dydaktyczne, minimum programowe i kadrowe (ibid., 3).

---

[1] W literaturze przedmiotu można również spotkać się z tłumaczeniem terminu jako „kształcenie mieszane" lub stosowaniem formy angielskiej b-learning.

Z tego względu optymalnym rozwiązaniem, zarówno pod względem ekonomicznym, jak i dydaktycznym, wydaje się nauczanie komplementarne (*b-learning*), łączące elementy nauczania tradycyjnego z nauczaniem zdalnym. W nauczaniu komplementarnym możliwe jest zatem stopniowe wprowadzanie elementów e-nauczania do programu określonego kursu. Ponadto w tego typu kursach ich uczestnicy mają bezpośredni kontakt ze wszystkimi uczestnikami danej grupy oraz z nauczycielem prowadzącym. Można zatem stwierdzić, że główną zaletą nauczania komplementarnego jest niwelowanie trudności związanych z nauczaniem tradycyjnym przy jednoczesnym pełnym wykorzystaniu możliwości oferowanych przez e-nauczanie. Ponadto w nauczaniu komplementarnym można płynnie i efektywnie zarządzać czasem zarówno wspólnej, jak i indywidualnej pracy nauczyciela ze studentami. Znacznie rozszerzają się również możliwości aktywizacji studentów oraz ich motywowania poprzez zastosowanie form zdalnych i bezpośrednich. Techniki komunikacji internetowej pomagają również w zindywidualizowaniu nauczania, niezależnie od liczebności grup. Dzięki nauczaniu komplementarnemu studenci mają możliwość uczestnictwa w zajęciach o sztywnej (zajęcia tradycyjne) i swobodnej (zajęcia zdalne) organizacji czasu pracy, zdobywając w ten sposób szerokie doświadczenia i kompetencje, które mogą mieć istotne znaczenie w ich przyszłym miejscu pracy.

4. STUDIUM PRZYPADKU: KURS Z ZAKRESU KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ

Celem niniejszej sekcji jest refleksja nad nauczaniem komplementarnym w odniesieniu do podejścia ekologicznego, oparta na przeprowadzonym przez autorkę kursie z zakresu komunikacji zawodowej, realizowanym w ramach programu filologicznych studiów magisterskich na specjalności lingwistyka stosowana-ekokomunikacja, prowadzonej przez Katedrę Ekokomunikacji na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2013/14.

4.1. Cele kursu

Podstawowym celem kursu było przygotowanie studenta do sprawnego komunikowania się w miejscu pracy. Kurs podzielony został na dwie grupy tematyczne. Część 1. – *Wstęp do retoryki* – miała na celu zapoznanie studenta z podstawowymi elementami wiedzy na temat retoryki jako ważnego frag-

mentu kompetencji językowo-komunikacyjnej człowieka. W części tej szczególny nacisk został położony na rozwinięcie umiejętności krytycznej analizy i interpretacji wszelkich typów tekstów i wypowiedzi pojawiających się w komunikacji zawodowej oraz rozwinięcie umiejętności tworzenia tekstów perswazyjnych oraz wygłaszania przemówień. W części 2. kursu, zatytułowanej *Wstęp do public relations*, w sposób teoretyczno-praktyczny przedstawione zostały zasady komunikacji w zakresie *public relations* (PR), a więc dynamicznie rozwijającego się sektora działalności komunikacyjnej w sferze publicznej i w odniesieniu do kształtowania wizerunku instytucji i utrzymywania przez nią kontaktu ze środowiskiem zewnętrznym.

4.2. Przebieg kursu

Kurs miał charakter komplementarny: łączył elementy kształcenia zdalnego z tradycyjnym kształceniem w klasie. Trzydzieści godzin zajęć odbyło się w formie wykładów, które miały charakter interakcyjny, natomiast sześć godzin kursu przeprowadzone zostało wyłącznie w formie e-learningowej (czat z ekspertem, prezentacje studentów, test zaliczeniowy po pierwszym semestrze). Przygotowanie kursu e-learningowego było finansowane w ramach projektu „*UAM: Unikatowy Absolwent = Możliwości. Wzrost potencjału dydaktycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza poprzez proinnowacyjne kształcenie w jęz. angielskim, interdyscyplinarność, e-learning, inwestycje w kadry* nr POKL.04.01.01-00-019/10”, realizowanego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w roku 2013. Opracowany kurs został udostępniony studentom za pomocą platformy e-learningowej Wydziału Neofilologii, która służyła zarówno jako środek komunikacji dla uczestników kursu, jak i repozytorium wykorzystanych podczas niego materiałów dydaktycznych. Studenci mieli możliwość komunikowania się w środowisku wirtualnym, korzystając z funkcji forum, zarówno ogólnego, jak i forów tematycznych, gdzie zamieszczane były komentarze dotyczące poszczególnych wątków podejmowanych dyskusji oraz czatu i poczty elektronicznej.

4.3. Refleksje dotyczące przebiegu kursu

Najistotniejszym ekologicznym aspektem omawianego kursu „Wstęp do komunikacji zawodowej” było podejście krytyczne, z jego kluczowymi elementami obejmującymi *świadomość*, *autonomię* i *autentyczność* (van Lier, 1996). W ramach kursu nacisk położony został na świadome użycie języka w kontekście zawodowym, wyrażające tożsamość studentów oraz charakteryzują-

ce się adekwatnym doborem słów do myśli. W pierwszej części kursu jego podstawowym celem było zatem analizowanie komunikowania się z perspektywy władzy i organizacji oraz zrozumienie mechanizmów manipulacji w celu osiągnięcia założonych celów komunikacyjnych. Uczestnicy kursu mieli możliwość zapoznania się z autentycznymi materiałami w formie pisemnej i audiowizualnej oraz byli zachęcani do współtworzenia wirtualnego środowiska edukacyjnego poprzez zamieszczanie własnych postów, komentarzy, oraz wszelkich materiałów dydaktycznych. Treści te stanowiły pożywkę dla dyskusji prowadzonej w klasie oraz na forum internetowym, podczas której kursanci zachęcani byli do krytycznej analizy omawianych zjawisk, bez narzucania określonej interpretacji przez nauczyciela prowadzącego (van Lier, 2001; Pennycook, 2004).

Zwieńczeniem tych działań było przygotowanie przez studentów własnej prezentacji o charakterze perswazyjnym, która została zamieszczona w formie pliku wideo w internecie, a następnie poddana ocenie nauczyciela prowadzącego oraz pozostałych kursantów. Ewaluacja ta miała charakter jawny – odbyła się w formie dyskusji na forum internetowym, umożliwiając studentom współudział w procesie oceniania. Co ważne, dzięki ekspozycji na efekty pracy pozostałych uczestników kursu i możliwości ich ewaluacji, grupa mogła przekształcić się we wspólnotę praktyków uczestniczących razem w procesie uczenia się i w pełni czerpać z indywidualnych doświadczeń jej członków, spełniając przy tym ekologiczny postulat różnorodności. Prowadząca nie ingerowała również w dobór treści poszczególnych prezentacji, dzięki czemu stały się one formą ekspresji tożsamości i wartości ich twórców.

Ważkim elementem kursu było również rozwijanie świadomości językowej poza klasą, poprzez udział w projekcie o charakterze terenowym (wywiad z praktykiem *public relations* i sporządzona na jego podstawie prezentacja przedstawiona podczas zajęć). Projekt ten umożliwił nawiązanie kontaktu i rozwinięcie współpracy z podmiotem gospodarczym lub instytucją z otoczenia studenta. Prowadząca służyła radą i pomocą w tej kwestii, jednakże sama inicjatywa i podjęcie konkretnych działań leżało po stronie studenta. Głównym celem tego projektu była weryfikacja treści teoretycznych omawianych podczas kursu z doświadczeniem praktyków oraz obserwacja procesu komunikowania się przedsiębiorstwa lub instytucji z otoczeniem w naturalnych warunkach. Rozwijanie swoich kompetencji poprzez działanie w naturalnym środowisku, poza formalną instrukcją, umożliwiło również pogłębienie autonomii studentów. Co więcej, konfrontacja własnej wiedzy z doświadczeniami praktyków, stworzyła warunki do jej rozwoju i reorganizacji, nadając procesowi uczenia się charakteru emergencyjnego.

Poza kontaktem osobistym, kursanci mieli również możliwość interakcji z szeroko pojętym otoczeniem gospodarczym w przestrzeni wirtualnej. Jedne z zajęć w ramach kursu miały formę czatu z zaproszonym gościem-praktykiem, absolwentką Katedry Ekokomunikacji, która obecnie zajmuje się PR w firmie informatycznej. Celem przeprowadzonego czatu była weryfikacja wiedzy teoretycznej zdobytej podczas kursu z doświadczeniami i refleksjami praktyka, co stanowi kluczowe dla podejścia ekologicznego ukontekstualizowanie wiedzy. Widoczne było duże zaangażowanie kognitywne i afektywne studentów, którzy byli wyraźnie zainteresowani podjętą tematyką. Można zatem stwierdzić, iż rzeczywiste kontakty z praktykami PR nadały procesowi uczenia się autentyczności oraz rozszerzyły „wspólnotę praktyków" o profesjonalistów.

Komplementarny charakter kursu wzbogacił również środowisko uczenia się na poziomie indywidualnym i zbiorowym. Z jednej strony umożliwił tworzenie spersonalizowanej przestrzeni, „szytej" na miarę własnych potrzeb uczących się, zgodnie z ekologicznym postulatem zmienności na poziomie mikro. Z drugiej strony urozmaicił również zbiorową przestrzeń edukacyjną wszystkich uczestników kursu, umożliwiając im interakcję w różnych kontekstach, co ma istotne znaczenie w świetle wyzwań stawianym szkolnictwu wyższemu, nastawionemu na kształcenie zorientowane na potrzeby rynku pracy. Doświadczenia wyniesione z uczestnictwa w kształceniu zdalnym mogą być szczególnie przydatne w przyszłej pracy zawodowej, w której komunikowanie się w środowisku wirtualnym jest w zasadzie normą. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabierają również osobiste doświadczenia i refleksje kursantów dotyczące specyfiki porozumiewania w różnych kontekstach.

5. WNIOSKI

Omawiany kurs został poddany ewaluacji przez jego uczestników za pomocą wywiadu grupowego i ankiety elektronicznej, jak również wewnętrznej ankiety w systemie USOS UAM. Został on wysoko oceniony pod względem merytorycznym, jak również atrakcyjności i przydatności. Kursanci szczególnie cenili sobie dostęp do wszystkich materiałów i bieżącą komunikację z prowadzącą i grupą. Jednocześnie podkreślili, iż praca w środowisku wirtualnym była dla nich cennym doświadczeniem. Zauważyli również, iż pozwalała ona zaoszczędzić mnóstwo czasu oraz umożliwiała indywidualizację procesu nauczania – studenci mogli zapoznać się z materiałami dydaktycznymi w dogodnym dla nich czasie, nieograniczeni sztywnym grafikiem zajęć. Ponadto uznali za wartościowy dostęp do projektów pozostałych

uczestników kursu (prezentacje multimedialne). W porównaniu z latami ubiegłymi studenci uzyskali również nieco wyższe wyniki egzaminów, podczas których obowiązywał ten sam zakres materiału (dla przykładu: średnia ocen w semestrze zimowym 2013/14 wyniosła: 4,41; w roku poprzednim 2012/13: 3,72/ średnia ocen w semestrze letnim 2013/14: 4,58; w roku poprzednim 2012/13: 4,4).

Choć opinie kursantów oraz obserwacje prowadzącej nie uprawniają do generalizowania, w kontekście omawianego kursu traktowanego jako studium przypadku, można stwierdzić, iż kształcenie komplementarne pozwoliło na optymalne wykorzystanie ograniczonego czasu godzin kontaktowych i możliwości technicznych oferowanych przez platformę e-learningową. Ze względu na to, iż studenci mogli zapoznać się wcześniej z omawianym podczas wykładu materiałem, nabrał on rzeczywistego charakteru interaktywnego, ponieważ godziny kontaktowe wykorzystane były w dużej mierze na dyskusję. Bezpośredni kontakt z prowadzącą stanowił istotną przewagę prowadzonego kursu nad typowymi kursami e-learningowymi, które – zdaniem Dreyfus'a (2001) – spełniają swoją rolę w rozwijaniu umiejętności na niższym poziomie, jednak osiągnięcie poziomu eksperckiego, czy też uczenie głębokie wymaga obecności mistrza czy eksperta, którą zapewniają kursy komplementarne. Podkreślić również należy, iż kursy komplementarne równocześnie rozwijają umiejętności komunikowania się w tradycyjnym ekosystemie edukacyjnym i środowisku wirtualnym.

Środowisko wirtualne stwarza również przyjazną przestrzeń dla osób uczących się, którą mogą samodzielnie kształtować i dostosowywać do swoich potrzeb bez ograniczeń przestrzenno-czasowych. Doskonale odgrywa ono również rolę repozytorium, w którym gromadzone są wszystkie materiały dydaktyczne oraz sprzyja aktywnym formom uczenia się. Dla przykładu, funkcja forum umożliwia zamieszczanie materiałów dydaktycznych przez nauczyciela oraz materiałów własnych ucznia (np. filmy, reklamy, materiały graficzne) poza wyznaczonymi godzinami kontaktowymi, jak również stymuluje dyskusję nad materiałem omówionym w klasie, co sprzyja kształtowaniu się refleksyjności.

Zauważalna była również stopniowa autonomizacja studentów, którzy, zachęcani do dyskusji i wyrażania własnego zdania, coraz bardziej angażowali się w proces uczenia się i brali za niego odpowiedzialność. Studenci z własnej inicjatywy przynosili dodatkowe materiały na zajęcia lub zamieszczali je na platformie e-learningowej oraz poddawali je dyskusji i krytycznej analizie. Podczas dyskusji prowadząca unikała narzucania własnej interpretacji omawianych zjawisk, a jej rola sprowadzała się do moderowania dyskusji i organizacji zajęć.

Podsumowując, z perspektywy ekologicznej kształcenie komplementarne, stwarzające różnorodne środowisko dla uczących się oraz stymulujące rozwój ich autonomii, wydaje się optymalnym rozwiązaniem.

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, T.F. I T.W. HOEKESTRA. 1992. *Toward a unified ecology*. New York: Columbia University Press.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. I C. COUTINHO. 2008. "The use of mobile technologies in higher education in Portugal: an exploratory survey". W zbiorze: Bonk, C., Lee, M. i T. Reynolds. (red.). Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education *2008*. Chesapeake, VA: AACE. 2102–2107. URL: http://www.editlib.org/p/29955; [dostęp: 24.08.2014].

DREYFUS, H.L. 2001. *On the Internet*. London: Routledge.

ELLIS, N.C. I D. LARSEN-FREEMAN. 2006. "Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the Special Issue". *Applied Linguistics* 27.4. 558–589.

EL-MOWAFY, A., KUHN, M. I T. SNOW. 2013. "A blended learning approach in higher education: a case study from surveying education". W zbiorze: Phillips, R. i P. Martin-Lynch. (red.). *Design, develop, evaluate: the core of the learning environment. Proceedings of the 22nd Annual Teaching Learning Forum*, 7–8 February 2013. Perth: Murdoch University. URL: http://ctl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf2013/refereed/el-mowafy.html; [dostęp: 14.08.2014]

FRIELICK, S. 2004. "Beyond constructivism: an ecological approach to e-learning: W zbiorze: Atkinson, R., McBeath, C., Jonas-Dwyer, D. i R. Phillips (red.). *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, 5–8. December 2004. 328–332. URL: http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/frielick.html; [dostęp: 14.08.2014].

KRAMSCH, C. 2008. "Ecological perspectives on foreign language education". *Language Teaching* 41.3. 389–408.

LARSEN-FREEMAN, D. 1997. "Chaos/complexity science and second language acquisition". *Applied Linguistics* 18.2. 141–65.

MATSINOS, Y.G. 2010. "Resilience". W zbiorze: Jørgensen, S.E. (red.). *Encyclopedia of ecology*. Tom IV. Amsterdam: Elsevier. 3000–3004.

LINDNER, J.R. 1999. "Usage and impact of the internet for Appalachian chambers of commerce". *Journal of Applied Communications* 83.1. 42–52.

MASIE, E. 1995. *The computer training handbook: strategies for helping people to learn technology*. Minneapolis: Lakewood Books.

MISCHKE, J.M. I A.K. STANISŁAWSKA. 2006. „B-learning: kształcić komplementarnie: co z tego wynika i co się z tym łączy?". *Akademia On-line*. Tom II. Łodź: Wydawnictwo WSHE. 7–20.

NORMAK, P., PATA, K. I M. KAIPAINEN. 2012. "An ecological approach to learning dynamics". *Educational Technology and Society* 15.3. 262–274.

NOVAK, J. I D.B. GOWIN. 1984. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNES, M. I C. MIRANDA. 2012. "Information society and new learning possibilities". *Scientific Bulletin of the 'Petru Maior'University of Tirgu Mures* 9.26. 51–55.

PELISSOLI, L. I W. LOYOLA. 2004. *Aprendizado móvel (m learning) dispositivos e centários*. URL: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm; [dostęp: 20.08.2014]

PENNYCOOK, A. 2004. "Critical applied linguistics". W zbiorze: Davies, A. i C. Elder. (red.). *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. 784–807.

PUPPEL, S. 2007a. „Filologia dawniej i dziś: kilka uwag o klasycznej i nowożytnej metodzie filologicznej". W zbiorze: Wąsik, Z. i A. Ciuk. (red.). "For the love of the embedded word – in society, culture and education". *Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia* 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 7–17.

PUPPEL, S. 2007b. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W zbiorze: Puppel, S (red.). *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.

PUPPEL, S. 2010. "Remarks on language as a rheological-ecological entity: towards a flow-design-synergy approach". W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New pathways in linguistics 2010*. Tom III. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 165–176.

PUPPEL, S. 2011. "An outline of a multiply triune continuum model of language and communication". Electronic Journal *Oikeios Logos* 8. 1–25.

PUPPEL, S. 2012. "Remarks on learner autonomy and success in foreign language learning as a measure of learner resilience". *Glottodidactica* XXXIX. 7–12.

STAWICKA, M. 2014. „Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych". *Języki Obce w Szkole* 2. 91–96.

VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

VAN LIER, L. 2001. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.13

Glottodydaktyka w perspektywie ekolingwistycznej. Nauczanie komunikacji klinicznej w języku angielskim w sposób ekolingwistycznie zrównoważony na przykładzie Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy

JANINA WIERTLEWSKA

1. EKOLINGWISTYKA

W językoznawstwie XXI wieku zupełnie wyjątkową dziedzinę stanowi ekolingwistyka, która obejmuje różnorodne podejścia teoretyczne (Fill, 1996). Za pioniera w tej dziedzinie uważany jest norweski językoznawca Einar Haugen, który definiuje ekolingwistykę jako *badanie interakcji zachodzących pomiędzy danym językiem a jego otoczeniem* (Haugen, 2001: 57). Haugen (2001) pojmował ekolingwistykę jako podejście do językoznawstwa lub jego 'wymiar' (ang. *dimension*). Obecnie ekolingwistyka znajduje zastosowanie w odniesieniu do wielu dyscyplin językoznawstwa, takich jak: badania nad wielojęzycznością, psycholingwistyka czy socjolingwistyka. Ekolingwistyka stanowi więc bardzo szerokie podejście w ramach takich dziedzin naukowych jak: akwizycja języka nierodzimego, bądź drugiego, bi- i multilingwalizm, rewitalizacja języków, różnorodność językowa, a także – wymieranie języków (Crystal, 2000). Obecnie można zaobserwować trend o nachyleniu ekoglottodydaktycznym, co zostanie omówione w dalszej części niniejszego artykułu.

W roku 1966 podczas XI Zjazdu Towarzystwa Językoznawstwa Stosowanego w Tesalonikach ustalono, iż w ramach dziedziny naukowej językoznawstwa stosowanego ekolingwistyka będzie obejmować takie obszary jak:

1. badania nad tym, w jaki sposób język odzwierciedla, a także zniekształca nasze naturalne i społeczne środowisko (Fill i Mühlhäusler, 2001),
2. stosowanie ekokrytycznej analizy dyskursu,
3. rozwój nowych teorii ekologicznych odnoszących się do języków, gramatyki i dyskursu.

W roku 2005 Wendel podał definicję ekolingwistyki, która brzmi następująco: *Ekologiczne podejście do języka rozpatruje skomplikowaną sieć relacji występujących pomiędzy środowiskiem, językami i ludźmi mówiącymi tymi językami* (Wendel, 2005: 51). Środowisko w wyżej wymienionym kontekście oznacza środowisko biologiczne, fizyczne i społeczne. Definicja Wendela zostanie potraktowana jako obowiązująca w tym artykule.

Na gruncie polskim ekologię języka i komunikacji zaszczepił Puppel (2005; 2007a; 2007b; 2008).

2. GLOTTODYDAKTYKA

Jak wskazują E. Wąsik i Z. Wąsik (zob. 2008: 128), termin *glottodydaktyka* został wprowadzony do dziedziny językoznawstwa stosowanego przez Ludwika Zabrockiego w czasopiśmie *Glottodidactic*a w roku 1966, a Jan Wikarjak, profesor Katedry Filologii Klasycznej UAM (zob. Wąsik, E. 2007: 17), uważany jest za twórcę tego pojęcia. Zgodnie z definicją zawartą w Słowniku Języka Polskiego (2013) *glottodydaktyka* – to nauka zajmująca się procesem nauczania i uczenia się języków obcych (tj. nierodzimych).

Zabrocki (1966) dzieli dydaktykę ogólną na dydaktykę przedmiotów językowych i niejęzykowych, a dydaktykę przedmiotów językowych na dydaktykę języka ojczystego i dydaktykę języków obcych (glottodydaktykę).

Zgodnie z definicją Zabrockiego (1966) glottodydaktyka to kompleksowa dyscyplina pedagogiczna zajmująca się procesem przyswajania języka obcego w sposób sterowany. W ramach w/wymienionej dyscypliny wyróżnia Zabrocki układ glottodydaktyczny złożony z następujących elementów: nauczyciel – kanał – uczeń, przy czym uczeń uważany jest za najważniejszy element, kanały przesyłania informacji mogą być różnorodne, a nauczyciela może zastąpić np. podręcznik.

Glottodydaktyka czysta według Zabrockiego (1966) dostarcza zbioru informacji opisowych i wyjaśniających wszystkie procesy zachodzące w układzie glottodydaktycznym, w związku z czym dostarcza materiałów glottodydaktyce stosowanej. Z kolei glottodydaktyka stosowana konstruuje nowe systemy ćwiczeń i pomoce naukowe i wnosi informacje znajdujące zastosowanie w układzie glottodydaktycznym.

Jako dziedzina naukowa glottodydaktyka jest młodą dyscypliną, liczącą nie więcej niż kilkadziesiąt lat, co sprawia, że jest nauką interdyscyplinarną posiadającą związki z językoznawstwem i dydaktyką ogólną. Od jakiegoś czasu glottodydaktyka stała się także dyscypliną uniwersytecką, co nakłada na nią obowiązek naukowego prowadzenia badań. Pfeiffer (2001) stwierdza, iż *glottodydaktyka jest dziedziną empiryczną o charakterze nomotetycznym, tzn., że jest ona dostępna bezpośredniej obserwacji, opiera się na obiektywnych i sprawdzalnych faktach i dąży do wykrywania prawidłowości i formułowania praw nauki* (2001: 9). Pfeiffer wyciąga taki wniosek, iż jest to nauka czerpiąca z innych dyscyplin, ale formułująca własne cele i prawa.

3. GLOTTODYDAKTYKA W PERSPEKTYWIE EKOLINGWISTYCZNEJ

Nauczanie języków obcych w perspektywie ekolingwistycznej zyskało od początku XXI wieku wielu zwolenników zarówno w Polsce, jak i na świecie. Pierwsze badania zostały przeprowadzone przez S. Puppla i J. Puppel w roku 2005 (S. Puppel, J. Puppel, 2005) na grupie studentów poznańskich uczelni wyższych i wykazały, iż przebadani studenci wyżej oceniali języki nierodzime: angielski i niemiecki niż język ojczysty, przypisując tym językom odpowiednio: pozycję adstratową bądź superstratową, spychając przy tym język polski do pozycji podrzędnej. Jako autorka tego doniesienia, w roku 2010 również przeprowadziłam eksperyment na nauczycielach języka angielskiego i ich uczniach w polskich szkołach wszystkich typów: od podstawowego po wyższe uczelnie (Wiertlewska, w druku). Eksperyment wykazał, iż zarówno badani przeze mnie nauczyciele, jak i ich uczniowie uważali język angielski za lepszy, ważniejszy i bardziej przydatny od języka polskiego. Wobec powyżej przedstawionych problemów pojawiło się pytanie: jak uczyć języków nierodzimych w sposób ekolingwistycznie zrównoważony, czyli tak, aby prowadząc do bi- lub multilingwalizmu, zachować jak największą liczbę języków naturalnych, aby język ojczysty stał *vis-a vis* języków nierodzimych?

3.1. Translingwalizm

Podejście ekolingwistyczne w glottodydaktyce znalazło poczesne miejsce zarówno wśród naukowców polskich, jak i zagranicznych.

Translingwalne nauczanie języków obcych wydaje się być właściwym i coraz częściej stosowanym w świecie podejściem do nauczania języków

obcych. Na gruncie polskim twórcą teorii translingwalnej jest Puppel (2007a). Perspektywa translingwalna, w przeciwieństwie do panującego wszechobecnie interlingwalizmu sprawia, iż:

a. rodzimi komunikatorzy danego języka osiągają najwyższy z możliwych poziom kompetencji kulturowo-językowo-komunikacyjnej w obrębie języka drugiego (L2), a jednocześnie perspektywa *Trans-* wymaga od rodzimych komunikatorów poprawy kompetencji i umiejętności kuturowo-językowo-komnikacyjnych w obrębie języka ojczystego (L1).
b. Perspektywa *Trans-* prowadzi do multilingwalizmu na poziomie poszczególnych komunikatorów języka ojczystego, jak również całego narodu i wspólnot etnicznych.
c. Perspektywa *Trans-* stwarza sprzyjające okoliczności dla ekologicznego utrzymania jak najwyższej liczby języków naturalnych.

Wyciągając wnioski zarówno z publikacji Puppla (2007a), określającej cechy charakterystyczne perspektywy *Trans-* i z przeprowadzonego przez siebie eksperymentu (Wiertlewska, w druku), postuluję nauczanie języków nierodzimych w sposób ekolingwistycznie zrównoważony w triadzie: język ojczysty – język globalny – jakikolwiek inny język obcy.

Wśród obcojęzycznych badaczy opracowaniami w dziedzinie translingwalnego nauczania języków obcych wyróżnili się: Diane Larsen-Freeman (1997), która napisała przełomowy artykuł na temat 'teorii kompleksowości' (ang. *complexity theory*) w akwizycji języka drugiego (SLA). Artykuł ten stał się bodźcem dla innych uczonych do podjęcia dalszych badań nad problemem zwiększenia kompetencji językowej jako zjawiska nie-linearnego w nauczaniu języka drugiego/obcego. Godnymi wymienienia w tym kontekście są następujący badacze: Leather i van Dam (2002), Elias i Larsen-Freeman (2006), Larsen-Freeman i Cameron (2008), którzy w znacznym stopniu przyczynili się do rozpowszechnienia podejścia translingwalnego w nauczaniu języków nierodzimych. Ekolingwistyczne podejście do nauczania języka drugiego, czyli nierodzimego, zostało uwzględnione także w opracowaniach takich badaczy jak: Larsen-Freeman (2002) i Kramsch i Steffensen (2007).

W 2007 roku Stowarzyszenie Języków Nowożytnych (ang. Modern Language Association) z siedzibą w USA opublikowało raport odnośnie nauczania języków nierodzimych, w którym podkreśla się konieczność rozpropagowania takiego podejścia do nauczania języków nierodzimych na uniwersytetach i w kolegiach, którego zasadniczym celem będzie wykształcenie u studentów kompetencji translingwalnej i transkulturowej, która z kolei ma ułatwiać uczącym się operowanie dwoma lub większą liczbą języków. Zgodnie z założeniem zawartym w powyższym raporcie w trakcie

zdobywania umiejętności językowych studenci uczyliby się także metod tłumaczeniowych (translacji i interpretacji tekstów), kształciliby własną świadomość kulturową i byliby w stanie rozróżniać inne kultury i języki, uzyskaliby wiedzę odnośnie świadomości politycznej, a także nauczyliby się wrażliwości społecznej i postrzegania świata w sposób estetyczny i empatyczny. W takim podejściu do nauczania języków nierodzimych podkreśla się historyczny i społeczny wymiar nauczania języków nierodzimych, co oznacza uczenie nie tylko jednego języka i jego kultury, ale także sposobów, poprzez które różne języki i kultury wchodzą we wzajemne relacje.

W wyżej wymienionym raporcie Stowarzyszenia Języków Obcych (MLA) zaleca się nauczanie języków nierodzimych wykraczające poza czysto funkcjonalne umiejętności językowe. Jednoczesne nauczanie języka obcego, kultury, literatury, geografii kraju, lub krajów, w których mówi się danym językiem jako rdzennym, jest w ujęciu ekolingwistycznym – właściwym sposobem nauczania języka obcego/drugiego. Języka nierodzimego uczy się nie tylko podczas zajęć w salach szkolnych czy wykładowych, ale także w trakcie zajęć prowadzonych w danym języku nierodzimym w zakresie literatury, historii i kultury narodów władających danym językiem.

W tym miejscu postuluję jednoczesne wprowadzanie elementów kultury, literatury, historii i języka ojczystego. Może to przybierać postać porównawczą. W ten sposób nauczyciele uczący języka obcego w sposób translingwalny, zgodnie z zaleceniami Modern Language Association (MLA), doprowadzą do tego, iż ich uczniowie czy studenci posiądą umiejętność nazywaną w wyżej wymienionym raporcie 'operowaniem pomiędzy językami', czyli koncentrowaniem się na wszystkich przejawach języka obcego. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w Raporcie MLA (2007) kursy i plany nauczania języków nierodzimych powinny obejmować nie tylko język w jego formie funkcjonalnej, ale w łączności z wyżej wymienionymi składnikami językowo-historyczno-kulturowymi. Wymaga to od glottodydaktyków opracowania nowych, szczegółowych bardziej ekologicznie zorientowanych sposobów ewaluacji.

Kramsch (2006) twierdzi, iż w dzisiejszych czasach komunikatorzy językowi porozumiewają się w taki sposób, iż ich wzajemna wymiana językowa powoduje użycie czasami nie jednego, ale kilku języków, bądź dialektów, a także siły symboli w celu bycia dobrze zrozumianymi i zdobycia należnego szacunku. W wyżej wymienionym artykule Kramsch (2006) podaje, że umiejętność konwersacji w mniejszym stopniu wynika z wiedzy odnośnie użycia odpowiednich strategii w danym momencie interakcji, a raczej jest skutkiem wyboru właściwego języka w zależności od tego, z kim się rozmawia, w jakich okolicznościach i jaki efekt chcą osiągnąć rozmówcy.

3.2. Translingwalny nauczyciel języka obcego

Można by pokusić się o wysunięcie postulatu (por. Kramsch i Steffensen, 2008), aby tranlingwalny nauczyciel języka obcego był nauczycielem nie tyle kodu językowego, ale – przede wszystkim – nauczycielem 'znaczenia'. Polegałoby to na spolaryzowaniu języka i kultury ojczystej studentów (L1/C1 – pierwszy język/kompetencja w ramach języka pierwszego) z językiem nierodzimym i jego kulturą (L2/C2 – drugi język/kompetencja w ramach drugiego języka). Podążając za opisem pojęcia znaczenia przedstawionym przez Kramsch (2008), można wyróżnić kilka przejawów znaczenia.

– Znaczenie podlega mediacji. Kramsch (2008) zaleca, aby nauczyciele języków nierodzimych poddali analizie sposób, w jaki podręczniki przekazują dane (wiedzę), a więc czy jako formę zabawy, jako wsparcie czy też jako przeciwwagę w stosunku do języka. Powstaje zatem pytanie: co wyrażają ilustracje w książkach i jaką treść przekazuje tekst poprzez słowa, zdania, bądź całe paragrafy? Nauczyciele powinni skoncentrować się zarówno na zastosowanych mediach jak i kodach językowych. Nauczyciele powinni czuć się zobligowani do poproszenia studentów, aby ci zastanowili się nad sposobem, w jaki ich uczucia wpływają na znaczenie, które przypisują oni poszczególnym tekstom.

– Znaczenie podlega skalom czasowym. Kramsch (2008) zaleca przemyślenie przez nauczyciela języka nierodzimego lekcji w sensie wymiaru czasu na nią przeznaczonego, cyklów powtórkowych, czy kontekstów. Zdaniem Kramsch (2008) należy przełamywać linearne ułożenie podręcznika czy sylabusa np. poprzez polecenie studentom przeczytania wybranego, wcześniej przerobionego tekstu ponownie i wykrycie w poznanej wcześniej treści nowych znaczeń.

– Znaczenie podlega ciągłemu kształtowaniu. Kramsch (2008) zaleca nauczycielom języków nierodzimych, aby ćwiczyli ze studentami długie opowiadania, nie tylko w celu poprawy płynności mówienia, ale również po to, aby zademonstrować, w jaki sposób powstają nowe znaczenia w trakcie każdego opowiadania.

– Znaczenie jest nieprzewidywalne. W celu uświadomienia studentom nieprzewidywalności znaczenia Kramsch (2008) zaleca pozostawienie w języku tzw. marginesu niespodzianki. Niespodzianka rodzi się nie tyle wokół danego tematu, co powstaje przy tworzeniu różnych wersji tego samego tematu. Oczywiście, należy uczyć poprawności językowej i gramatycznej, ale pozostawić także miejsce na twórcze działanie poprzez zachęcanie studentów do używania różnorodnych stylów mówienia, wyrażania poczucia humoru i ironizowania (por. Bannik, 2002).

– Znaczenie jest subiektywne. Kramsch (2008) postuluje budowanie znaczenia poprzez odwoływanie się do pamięci studentów, ich emocji i percepcji w powiązaniu z dźwiękami i intonacją. Nauczyciele języków nierodzimych powinni odwoływać się do emocjonalnego i estetycznego wymiaru danego języka. Powinni też uczyć nie tylko słownikowego znaczenia wyrazów, ale pomóc studentom w tworzeniu koncepcyjnych kategorii, jakie dane wyrazy reprezentują w wyobraźni kręgu kulturowego rodzimych komunikatorów danego języka, jak też komunikatorów nierodzimych.

– Znaczenie jest uwarunkowane historycznie. Zgodnie z twierdzeniem Kramsch (2008), subiektywne znaczenie nie oznacza zespołu referencyjnych znaczeń, lecz zawiera w sobie słowa lub wyrażenia historycznie je poprzedzające, jak również ich konotacje.

– Znaczenie powoduje refleksje. Zgodnie z tym, co głosi Kramsch (2008), ekolingwistyczne podejście do nauczania charakteryzuje się taką refleksyjnością, która zachęca do metajęzykowej, metalingwistycznej i metastylistycznej refleksji. W trakcie zajęć z języka nierodzimego należy mówić studentom o tym, co wykonują dobrze, a co wymaga poprawienia, jak też koncentrować się na wyjaśnianiu im, w jaki sposób powstają w ich umyśle znaczenia, gdyż są oni dwu- lub wielojęzyczni.

4. NAUCZANIE KOMUNIKACJI KLINICZNEJ W SPOSÓB EKOLINGWISTYCZNIE ZRÓWNOWAŻONY NA PRZYKŁADZIE COLLEGIUM MEDICUM UMK W BYDGOSZCZY

Opis, który zaprezentuję poniżej jest próbą nakreślenia ram, w jakich powinno znaleźć się nauczanie komunikacji klinicznej w języku angielskim w polskich uczelniach medycznych. Nauczanie komunikacji klinicznej, jakie prowadzę na Wydziale Lekarskim Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy ma charakter translingwalny i jest dokonywane w sposób ekolingwistycznie zrównoważony, zgodnie z definicją translingwalnej perspektywy Puppla (2007), która została przedstawiona wcześniej w tym artykule i zgodnie z moim własnym postulatem (Wiertlewska, 2011), w którym proponuję nauczanie języka nierodzimego w triadzie: język ojczysty – język globalny – drugi język obcy. Dodam, iż przedstawiona przeze mnie propozycja nauczania komunikacji klinicznej studentów medycyny, pozostaje w zgodzie z większością postulatów translingwalnego nauczania języków obcych zaproponowanych w Raporcie wydanym przez Modern Language Association (2007) i propagowanych przez Kramsch (2008).

W praktyce nauczania komunikacji klinicznej w języku angielskim studentów medycyny w Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy stosuję podejście translingwalne z zastosowaniem różnorodnych metod nauczania. Studenci przystępujący do kursu języka fachowego są zakwalifikowani do ogólnego poziomu językowego B2. Studenci medycyny rozpoczynający naukę medycznego języka angielskiego ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji klinicznej, uczą się według następującego schematu tematycznego:

1. Pierwszy kontakt z pacjentem w gabinecie.
2. Prezentacja dolegliwości w czasie wizyty u lekarza.
3. Wywiad odnośnie przeszłości chorobowej pacjenta i jego rodziny.
4. Wywiad odnośnie warunków socjalnych pacjenta.
5. Badanie fizykalne pacjenta.
6. Przedstawianie pacjentowi wyników jego badań i komentarz lekarza.
7. Planowanie leczenia.
8. Rozmowa lekarza z pacjentem na tematy związane z jego zdrowiem (np. AIDS, alkoholizm, narkomania, itp.).
9. Informowanie pacjenta i jego rodziny o ewentualnych niepomyślnych perspektywach leczenia.
10. Komunikowanie się z pacjentami w podeszłym wieku.
11. Komunikowanie się z dziećmi i młodzieżą.

Wymienione wyżej tematy wymagają od studenta znajomości kultury własnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej (np. narodu), a także znajomości kultury/etniczności kraju pochodzenia pacjenta, gdy jest on obcokrajowcem lub wywodzi się z odrębnego etnicznie kręgu kulturowego-językowego. Podczas zajęć praktycznych z zakresu komunikacji klinicznej w języku angielskim oprócz wiedzy medycznej studenci prezentują posiadanie wiedzy odnośnie świadomości kulturowo-etnicznej innych wspólnot. Dzięki swobodnemu przepływowi ludności w ramach Unii Europejskiej, jak również poprzez umożliwienie studentom z krajów nadgranicznych (głównie z Ukrainy) studiowania medycyny w Polsce, w coraz większym stopniu stajemy się krajem wielonarodowo-wielokulturowym. Pojawiło się też wielu obywateli innych narodowości (np. ormiańskiej, białoruskiej) pracujących w Polsce, którzy stali się pacjentami polskiej Służby Zdrowia.

Studenci Wydziału Lekarskiego Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy w trakcie kursu komunikacji klinicznej, do nauczania której podręcznik podstawowy stanowi wydany przez Cambridge University Press (McCullagh i Wright, 2008) *Good practice – communication skills for medical practictioner* uczą się znaczenia, jakie niesie z sobą posiadanie świadomości kulturowo-językowo-etnicznej własnego narodu, jak też innych narodów. Ćwiczenia porównawcze związane ze świadomością kulturową własnego i innych narodów prowadzone są zarówno w języku polskim, jak i angielskim w celu

dokładnego określenia sposobu zachowania się i komunikowania się z pacjentami oraz z personelem medycznym, wywodzącym się z polskiej, jak też z innych kultur.

Godnym podkreślenia jest fakt, iż w Polsce z roku na rok wzrasta liczba praktykujących lekarzy narodowości ukraińskiej. W ostatnich latach w Collegium Medicum UMK wzrosła też liczba studentów medycyny pochodzenia skandynawskiego. W związku z powyżej przedstawionymi faktami, można zaobserwować ciągle wzrastającą tendencję do spotykania się języków, narodów i kultur w instytucjonalnych ramach Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy.

Na podstawie przedstawionej powyżej dyskusji nasuwa się wniosek o charakterze ogólnym: dobra komunikacja kliniczna nie oznacza po prostu bycia miłym w stosunku do pacjentów i personelu medycznego, ale sprawia ona, iż konsultacja lekarska staje się bardziej efektywna zarówno dla samego lekarza jak i pacjentów (zob. Silverman, Kurtz i Draper, 2005). Z kolei Bickley (2003) podkreśla, iż bardzo ważne jest zrozumienie, w jaki sposób kultura kształtuje przekonania i zachowania nie tylko pacjentów ale i lekarzy. W tym miejscu pragnę dodać, iż studenci Wydziału Lekarskiego Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy mają możliwość uczęszczania na zajęcia z języka niemieckiego, co jest ważne dla utrzymania równowagi ekolingwistycznej, zgodnie z przedstawionym przeze mnie wcześniej paradygmatem nauczania języka obcego w triadzie: język ojczysty – język globalny – jakikolwiek inny język nierodzimy (Wiertlewska, 2011).

4. WNIOSKI

Jako autorka tego doniesienia zauważam ogromny wpływ ekolingwistyki na glottodydaktykę, który wykazuje tendencję wzrastającą. Począwszy od pionierskich badań przeprowadzonych przez S. Puppla i J. Puppel (2005), poprzez badania własne (Wiertlewska, 2011; Wiertlewska, w druku) oraz w oparciu o definicję perspektywy *trans-* w ekolingwistycznym ujęciu komunikacji (Puppel, 2007) oraz w oparciu o Raport zredagowany przez Modern Language Association (2007) promujący i zalecający translingwalne nauczanie języków nierodzimych, proponuję ustanowienie perspektywy ekoglottodydaktycznej dla nauczania komunikacji klinicznej w języku nieordzimym (na przykładzie języka angielskiego w Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy).

Nauczanie komunikacji klinicznej w sposób ekolingwistycznie zrównoważony stało się faktem w Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy, co może dać początek ogólnokrajowej zmianie w odniesieniu do powyższego

problemu. Aby glottodydaktyka w polskich uczelniach medycznych przyjęła orientację ekolingwistyczną, potrzebne są specjalne kursy i szkolenia już na poziomie licencjatu skierowane do studentów neofilologii. Wspominałam o tym w swoim artykule w roku 2011 (Wiertlewska, 2011), a także z pewnością pomocne będą rozporządzenia ministerialne promujące ukazaną przez mnie w tym doniesieniu perspektywę ekoglottodydaktyczną.

BIBLIOGRAFIA

BANNIK, A. 2002. "Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes". W zbiorze: Kramsch, C. (red.). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives.* London: Continuum. 266–288.

BICKLEY, M. I M. NOWAK 2003. "The Austrian way: director conduct in the context of legal and cultural frameworks of corporate governance". W zbiorze: Lehman, C., Tinker, T., Merino, B. i M. Neimark. (red.). *Advances in public interest accounting*. Bingley: Emerald Group Publishing. 145–165.

CRYSTAL. D., 2000. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.

DE SAUSSURE, F. 1916 [1961/1991]. *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

DRABIK, L. I E. SOBOL. 2014. *Słownik języka polskiego* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

ELIAS, N. I D. LARSEN-FREEMAN. 2006. "Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue". *Applied Linguistics* 27.4. 558–589.

FILL, A. (red.). 1996. *Sprachoekologie und Oekolinguistic.* Tübingen: Stauffenburg.

FILL, A. I P. MÜHLHÄUSLER. (red.). 2001. *The ecolinnguistic reader: language. ecology and environment*. London: Continuum.

HAUGEN, E. 1972/2001. "The ecology of language". W zbiorze: Fill, A. i P. Mühlhäusler. (red.). *The ecolinguistic reader: language, ecology and environment.* London: Contimuum. 57–66.

KRAMSCH, C. 2006. "From communicative competence to symbolic competence". *The Modern Language Journal* 90.2. 246–252.

KRAMSCH, C. I S.V. STEFFENSEN. 2007. "Ecological perspectives on second language acquisition and socialization". W zbiorze: Hornberg, N. i P. Duff. (red). *Encyclopedia of language and education*. Vol.8. Heildelberg: Springer Verlag. 17–29.

KRAMSCH, C. 2008. "Ecological perspectives on foreign language education". *Language Teaching* 47. 389–408.

LARSEN-FREEMAN, D. 1997. "Chaos/complexity science and second language acquisition". *Applied Linguistics* 18.2. 141–165.

LARSEN-FREEMAN, D. 2002. "Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective". W zbiorze: Kramsch, C. (red.). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum. 33–46.

LARSEN-FREEMAN, D. I L. CAMERON. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford:
Oxford University Press.

LEATHER J. I J. VAN DAM. (red.). 2002. *Ecology of language acquisition.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

MCCULLAGH, M. I R. WRIGHT. 2008. *Good practice – communication skills for medical practictioner*. Cambridge: Cambridge University Press.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. 2007. Report. *Foreign languages and higher education. New structures for a changed world.* http://www.mla.org.forlang. DOA. [1.08. 2014].

PFEIFFER, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

PUPPEL S. I J. PUPPEL. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55–95.

PUPPEL, S. (red.). 2007 (a). *Ochrona języków naturalnych*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM.

PUPPEL, S. 2007 (b). „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo–językowo–komunikacyjnej. *Społeczeństwo – Kultura – Język*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79 –94.

PUPPEL, S. 2008. "Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies". W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New pathways in linguistics.* Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 11–22.

PUPPEL, S. 2009 (a). "Remarks on the sustainability of natural languages". S. Puppel, M. Bogusławska–Tafelska (red.). *New pathways in linguistics***.** Olsztyn: UWM. 275–287.

SILVERMAN, J., KURTZ, S.M. I J. DRAPER. 2005. *Skills for communicating with patients*. Oxford: Radclife Publishers.

WENDEL, J. 2005. "Notes on the ecology of language". *Bunkyo Gakuin University Academic Journal* 5. 511–516.

STEFFENSEN, S.V. 2007. "Language, ecology and society: an introduction to dialectal linguistics". W zbiorze: Bang, J.C. i J. Door. (red.). *Language, ecology and society – a dialectical approach*. London: Continuum. 3–31.

WIERTLEWSKA, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty-język globalizujący-inny język obcy: podejście ekolingwistyczne". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 145–157.

WIERTLEWSKA, J. 2014. *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

WĄSIK, E. 2007. *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

WĄSIK, E. I Z. WĄSIK. 2008. „Zagadnienie właściwości lingwistycznych człowieka wobec definicji przedmiotu językoznawstwa na potrzeby glottodydaktyki" W zbiorze: Myczko, K., Skowronek, B. i W. Zabrocki. (red.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 129–143.

ZABROCKI, L. 1961. „Zagadnienia fonetyki strukturalnej". *Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk 1958*. 160–185.

ZABROCKI, L. 1966. *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.14

Wnioski z badania kontaktu językowego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski

KATARZYNA WIŚNIEWSKA

1. WSTĘP

Celem poniższego artykułu jest wybiórcza analiza wyników badania kontaktu językowego zaistniałego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski. Dodatkowo artykuł niniejszy ma na celu zestawienie głównych założeń i celów towarzyszących przeprowadzonemu badaniu, krótką charakterystykę warunków kontaktu językowego jak również wybiórczy zarys wniosków z wyników badania. Po pierwsze przedstawiona zostanie krótka analiza kontaktu językowego zaistniałego pomiędzy językiem arabskim a angielskim, który zaistniał w powyższej triadzie, z uwzględnieniem atrybutów wymienionych języków naturalnych rozumianych również jako 'instytucje kulturowe' determinujących ich pozycję w ramach 'globalnej areny języków naturalnych' (Puppel, 2009a: 275; tłumaczenie moje – K.W.).

Następnie, wyniki badania będą wybiórczo przeanalizowane ze szczególnym uwzględnieniem kontaktu językowego pomiędzy językiem arabskim a polskim w powyższej triadzie. Pełne zestawienie wyników badania wraz z dokładną analizą wszystkich danych przedstawione zostało przez autorkę w rozprawie doktorskiej *Rola języka angielskiego jako języka pośredniczącego i docelowego w kontaktach międzykulturowych i międzyetnicznych* (Wiśniewska, 2015).

2. JĘZYKI JAKO 'INSTYTUCJE KULTUROWE'

Jak zaobserwował Puppel, ciągła współzależność pomiędzy językami naturalnymi znajdującymi się w warunkach kontaktu językowego, jak również pomiędzy danym językiem naturalnym i kulturą jego rodzimych komunika-

torów, mają wpływ na postrzeganie danego języka naturalnego i co za tym idzie na jego status w ramach globalnej areny języków naturalnych. Jak zaproponował Puppel „język jako zjawisko kulturowe może być postrzegany jako instytucja" (Puppel, 2009a: 275 – tłumaczenie moje – K.W.). Puppel odnosi się do „wzajemnej zależności pomiędzy atrybutami" danego języka naturalnego rozumianego jako instytucja kulturowa, które to atrybuty są „socjologiczno-psychologiczne w swej naturze i pomagają w definiowaniu pozycji konkurencyjnej danego języka na globalnej arenie języków naturalnych" (ibid. – tłumaczenie moje – K.W.).

Atrybuty języka naturalnego rozumianego jako instytucja kulturowa, do których odnosi się Puppel, to „bojowość"[1], „wymiana"[2], „użyteczność"[3] oraz „pokaz"[4] (ibid. tłumaczenie moje – K.W). W przeprowadzonym badaniu podjęto analizę języków naturalnych w warunkach kontaktu językowego biorąc pod uwagę trzy atrybuty języków w wyżej wymienionej triadzie, to jest: atrybut użyteczności, pokazu oraz wymiany. Ze względu na ograniczenie czasowe trwania warunków kontaktu językowego uniemożliwione było wystarczająco dokładne zbadanie stopnia bojowości danych języków natu-

---

[1] W definicji Puppla, „język naturalny jako instytucja kulturowa wykazuje pewien stopień bojowości" tj. „język może być rozumiany jako bojowy w relacji z innymi językami naturalnymi kiedy jego podaż w sferze publicznej, szczególnie w grafosferze i sferze multimediów przekracza zarówno jego naturalne granice etniczne jak i popyt na niego, właściwy dla danej społeczności etnicznej" (Puppel, 2009a: 277 – tłumaczenie moje K.W.).

[2] Puppel definiuje atrybut „wymiany" języka naturalnego jako podatności danego języka naturalnego na zmiany w jego strukturze wynikające z kontaktu z innymi językami naturalnymi. Jak zauważa Puppel, „podczas pozostawania w ciągłym kontakcie z innymi językami, dany język demonstruje wrażliwość na inne języki, która wyrażona jest jako stopień zmiany w jego strukturze, która dotyczy jednego elementu wymiany, gdy zmiany zachodzą w innych elementach" (Puppel, 2009a: 278 – tłumaczenie moje K.W.). Puppel definiuje „wrażliwość" danego języka naturalnego również jako jego „gotowość na wchłanianie nowych elementów z innych kontaktujących się języków na wszystkich poziomach jego struktury" (ibid.).

[3] Puppel proponuje termin „użyteczności" danego języka naturalnego jako instytucji kulturowej odnosząc się do „subiektywnej preferencji mierzonej zarówno jako poziom satysfakcji, którą otrzymuje dany konsument w wyniku użycia zasobów danego języka jak również stopnia społecznie i indywidualnie determinowanej motywacji (do użycia danego języka naturalnego – uzupełnienie moje – K.W.)" (Puppel, 2009a: 279 – tłumaczenie moje- K.W.).

[4] W definicji Puppla, język naturalny jako instytucja kulturowa „należy do 'ekologii pokazu', to jest, zawsze będzie wykazywał mniej lub bardziej rozwinięty stopień potencjału pokazu w stosunku do innych funkcjonujących instytucji (języków naturalnych – uzupełnienie moje – K.W.) w multi-pokazowym środowisku" (Puppel, 2009a: 280; tłumaczenie moje – K.W.). Co za tym idzie, język naturalny jako instytucja „jest w stanie sygnalizować swoją integralność oraz potencjał efektywności, swoją całościową atrakcyjność jak również gotowość do interakcji" (ibid.).

ralnych. Poniżej następuje wybiórczy opis celów i założeń badania jak również krótka charakterystyka kontaktu językowego w triadzie: język arabski-język angielski-język polski.

3. BADANIE

Badanie kontaktu językowego zaistniałego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski przeprowadzone zostało w grupie 70 rodzimych komunikatorów języka arabskiego, to jest studentów-uczniów z Arabii Saudyjskiej, którzy rozpoczęli naukę języka angielskiego jako głównego języka obcego, nierodzimego w polskiej szkole językowej w Olsztynie, aby w przyszłości studiować nauki medyczne w języku angielskim w Polsce. Kontakt językowy zaistniał w triadzie, ponieważ częścią programu nauczania, do którego przystąpiła młodzież z Arabii Saudyjskiej, była również nauka języka polskiego jako drugiego języka obcego, nierodzimego.

Zatem można zaobserwować złożoność warunków, w których zaistniał powyższy kontakt językowy, jako że języki w triadzie pełniły różne role. Po pierwsze, język angielski pełnił zarówno rolę głównego języka docelowego dla rodzimych komunikatorów języka arabskiego jak również sprawował rolę języka pośredniczącego pomiędzy uczniami-studentami z Arabii Saudyjskiej a rodzimymi komunikatorami języka polskiego. Po drugie, język polski funkcjonował w triadzie jako zarówno drugi język docelowy dla rodzimych komunikatorów języka arabskiego, jak również jako „język miejscowy" w „rdzeniu habitatu" języka polskiego (Puppel i Puppel, 2005: 59).

3.1. Cele i założenia badania

Głównym celem opisywanego w obecnym artykule badania była analiza kontaktu językowego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski, w której, jak wyżej wspomniano, język arabski pełnił rolę języka rodzimego (L1), język angielski funkcjonował zarówno jako główny język docelowy dla rodzimych komunikatorów języka arabskiego (L2a), jak również jako język pośredniczący pomiędzy językiem polskim a arabskim (ML – ang. *mediating language*). Dodatkowo, język polski funkcjonował w powyższej triadzie zarówno jako drugi język docelowy dla rodzimych komunikatorów języka arabskiego (L2b) jak również jako język miejscowy w rdzeniu habitatu języka polskiego (RL – ang. *resident language*). Powyższe zależności przedstawiono w tabeli poniżej:

Tabela 1. Role języków naturalnych w badanych warunkach kontaktu językowego

Język arabski (L1) – język angielski (L2a + ML) – język polski (L2b + RL)	
gdzie:	
L1	– język rodzimy (ang.) *the native language*
L2a	– główny język drugi nierodzimy dla uczniów-studentów z Arabii Saudyjskiej: język angielski
ML	– język pośredni pomiędzy językiem arabskim i polskim (ang.) *mediating language*
L2b	– drugi język nierodzimy dla uczniów-studentów z Arabii Saudyjskiej: język polski
RL	– język miejscowy w rdzeniu polskiego habitatu językowego (ang.) *resident language*

Celem analizy powyższego kontaktu językowego była odpowiedź na poniższe pytania:

- Czy kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i angielskim jest rodzaju INTER- lub TRANS- tj. czy istnieje współzawodnictwo pomiędzy językiem arabskim (L1) i angielskim (L2a) czy też języki te występują w relacji równej, adstratowej ? (Puppel, 2007: 85–88);
- Czy rola języka angielskiego jako pośredniczącego (ML) wpływa na relację pomiędzy językami w triadzie język arabski– język angielski – język polski?;
- Czy kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i polskim jest rodzaju INTER- czy TRANS-?;
- Czy rola języka polskiego jako miejscowego/lokalnego (RL) w rdzeniu polskiego habitatu językowego wpływa na relację pomiędzy językiem arabskim i polskim jak również na relację języków rozumianych jako triada język arabski– język angielski– język polski?

Jednocześnie przyjmuje się następujące założenia w badaniu wymienionego kontaktu językowego w określonych warunkach:

- w warunkach kontaktu językowego w triadzie: język arabski – język angielski – język polski, kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim a językiem angielskim jest typu TRANS- i języki te występują w relacji równorzędnej, adstratowej;
- rola języka angielskiego jako pośredniczącego (ML) wpływa na kontakt językowy w triadzie język arabski – język angielski – język polski w taki sposób, że zwiększa stopień użyteczności języka angielskiego w badanych warunkach kontaktu językowego;
- kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim (L1) a językiem polskim (L2b + RL) jest typu INTER-;
- rola języka polskiego jako języka miejscowego (RL) w rdzeniu habitatu języka polskiego wpływa na relację pomiędzy językiem arabskim (L1)

i polskim (L2b + RL) jak również pomiędzy językami w badanej triadzie w taki sposób, że zwiększa użyteczność języka polskiego w badanych warunkach kontaktu językowego.

Należy zauważyć, że przedstawione cele i założenia badania są celami i założeniami głównymi dotyczącymi badanego kontaktu językowego w powyższej triadzie. Badanie w pełnym zakresie, wraz z uwzględnieniem pełnej charakterystyki celów, założeń i wyników, opisane zostało w mojej rozprawie doktorskiej pt. *Rola języka angielskiego jako języka pośredniczącego i docelowego w kontaktach międzykulturowych i międzyetnicznych* (Wiśniewska, 2015).

3.2. Procedura badania

Badanie przeprowadzono w grupie 70 uczniów-studentów z Arabii Saudyjskiej kobiet i mężczyzn w wieku 18–20 lat uczących się zarówno języka angielskiego jak i polskiego jako języka nierodzimego w polskiej szkole językowej. Uczniowie-studenci uczestniczyli w programie językowym mającym na celu przygotowanie ich do podjęcia studiów medycznych w języku angielskim na jednej z wybranych polskich uczelni. Respondenci wypełnili kwestionariusze w języku angielskim, w których poproszeni zostali o zakreślenie odpowiedzi na pytania w skali od 1 do 10, w której odpowiednie numery odnosiły się do wartości niskiej, średniej i wysokiej. Wartości zaś odpowiadały ocenie dokonanej przez respondentów w odniesieniu do różnych kategorii analizy kontaktu językowego pomiędzy trzema wspomnianymi językami, takimi jak, przede wszystkim, potencjału użyteczności danego języka naturalnego czy też jego atrakcyjności. Pełen kwestionariusz przedstawiono w załączniku poniżej.

4. GŁÓWNE WYNIKI I OGÓLNE WNIOSKI Z BADANIA

Poniżej przedstawiono główne wyniki z badania przeprowadzonego w warunkach kontaktu językowego w triadzie: język arabski (L1) – języka angielski (L2a + ML) – język polski (L2b + ML). Wybrane, główne wyniki i wnioski zapisane są w formie punktów odpowiadających kategoriom pytań w kwestionariuszu użytym w badaniu. Punkty te odnoszą się do wybranych atrybutów badanych języków naturalnych oraz w postaci diagramów obrazujących zależności pomiędzy badanymi językami naturalnymi w warunkach kontaktu językowego. Analiza wyników badania kontaktu językowego po-

między językiem arabskim i polskim przedstawiona jest oddzielnie ze względu na wyjątkowy układ relacji pomiędzy wyżej wymienionymi językami naturalnymi.

4.1. Kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i angielskim – wybiórcza analiza wyników – wnioski główne

Kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i angielskim w badanych warunkach kontaktu językowego jest typu TRANS-. Ma to następujące konsekwencje:

- stopień potencjału użyteczności obu języków w komunikacji globalnej został oceniony przez respondentów pomiędzy średnim a wysokim (język arabski) lub jako wysoki (język angielski);
- stopnień znaczenia komunikacji w języku arabskim w trakcie rozwoju socjo-kulturowego rodzimych komunikatorów, np. szukanie ofert pracy, został oceniony pomiędzy średnim a wysokim;
- poziom atrakcyjności języka arabskiego został oceniony jako wysoki – badanie atrybutu pokazu danego języka naturalnego.

Rola języka angielskiego jako pośredniczącego (ML) wpływa na kontakt językowy języków w triadzie język arabski – język angielski – język polski w ten sposób, że wzmacnia pozycję języka angielskiego w triadzie, nie obniżając jednak statusu języka arabskiego w danych warunkach kontaktu językowego. Wzmocniona rola języka angielskiego jako pośredniczącego obniża jednak status języka polskiego jako miejscowego (RL). Powyższe zależności przedstawione zostaną w formie diagramu w kolejnej części artykułu.

4.2. Kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i polskim – wnioski główne

Kontakt językowy pomiędzy językiem arabskim i polskim w badanych warunkach kontaktu językowego jest typu INTER-. Ma to następujące konsekwencje:

- stopień użyteczności języka polskiego w komunikacji globalnej został oceniony jako niski (należy w tym momencie podkreślić, iż stopień użyteczności języka arabskiego w komunikacji globalnej został oceniony pomiędzy średnim a wysokim);
- widoczne jest silne współzawodnictwo/konkurencja pomiędzy wyżej wymienionymi dwoma językami naturalnymi w badanych warunkach kontaktu językowego – języki nie osiągają pozycji adstratowych.

Diagram poniżej ilustruje nowe oblicze kontaktu językowego typu INTER- zaistniałego pomiędzy językiem arabskim (L1) i polskim (L2b + ML) w zestawieniu z układem językowym typu INTER- wprowadzonym przez Puppla:

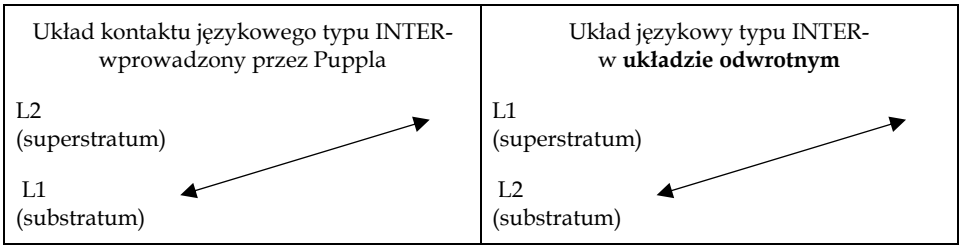


Diagram 1. Zestawienie kontaktu językowego typu INTER- wprowadzonego przez Puppla z kontaktem językowym typu INTER- w układzie odwrotnym.

Zatem, model Puppla dotyczący kontaktu językowego typu INTER- zostaje rozwinięty w ten sposób, że możliwe są warunki kontaktu językowego typu INTER-, w których relacja „dominacja-poddanie" pomiędzy danymi językami naturalnymi może przebiegać w układzie odwrotnym od wskazanego w teorii Puppla pozwalając tym samym językowi rodzimemu (L1) na osiągnięcie statusu języka superstratowego, a substratowego językowi nierodzimemu, drugiemu (L2)[5].

Dodatkowo, rola języka polskiego jako języka miejscowego/lokalnego (RL) wpłynęła na kontakt języków w triadzie język arabski – język angielski – język polski w ten sposób, że zwiększyła stopień użyteczności języka polskiego w komunikacji lokalnej (użyteczność języka polskiego w komunikacji lokalnej została oceniona jako wysoka w większości opinii badanych). Jednocześnie jednak, użyteczność języka polskiego w rozumieniu języka lokalnego odnosiła się do użycia tego języka w sytuacjach nieformalnych. Zatem, pomimo wysoko ocenionej użyteczności języka polskiego jako miejscowego, zaobserwować można ograniczenie tej użyteczności jedynie do kontaktów nieformalnych, co utrzymuje język polski wyraźnie na pozycji substratowej w relacji z językiem arabskim. Poniższy diagram ilustruje zależności opisane powyżej:

---

[5] Obserwacja dotycząca nietypowego układu nierównościowego typu INTER- została dokładnie opisana w mojej pracy doktorskiej pt. *Rola języka angielskiego jako języka pośredniczącego i docelowego w kontaktach międzykulturowych i międzyetnicznych* oraz w artykule *Language contact and multidimensional adaptation process – confrontation of Arabic and Polish.*

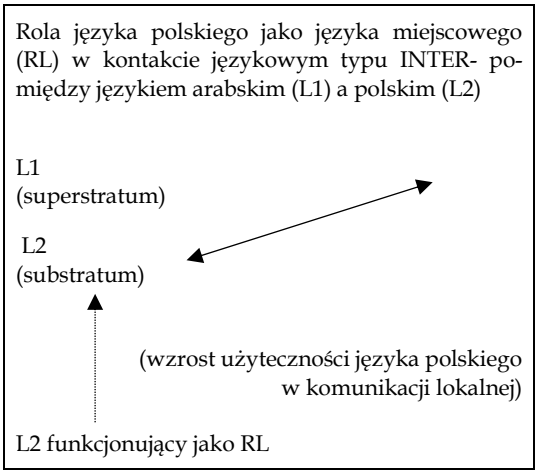


Diagram 2. Ilustracja roli języka polskiego jako miejscowego w warunkach kontaktu językowego język arabski – język polski

5. PODSUMOWANIE

Celem artykułu było zestawienie i zobrazowanie głównych, wybranych wyników badania kontaktu językowego w triadzie: język arabski (L1) – język angielski (L2a + ML) – język polski (L2b + RL). Ustalono, że języki arabski i angielski występują w powyższym kontakcie w relacji TRANS-, to jest równościowej, w której zajmują one pozycje adstratowe/równorzędne wobec siebie. Ponadto należy podkreślić, że analiza kontaktu językowego pomiędzy językiem arabskim i polskim, pozwoliła na zaobserwowanie relacji nierównościowej typu INTER- pomiędzy tymi językami występującej w układzie odwrotnym, w którym język rodzimy arabski (L1) zajmuje pozycje superstratową, natomiast język polski nierodzimy (L2) zajmuje pozycję wyraźnie substratową.

BIBLIOGRAFIA

BIELAK, M. 2011. „An analysis of the awareness of the students of Polish, as opposed to English, among Polish teachers and students of the English language, and the existence of the style aiming at communicative aesthetics". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 9–25.

BIELAK, M. 2011b. „Relation between Polish and English culture in the process of English language teaching and learning in the trans-perspective". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* XI. 7–22.

PUPPEL, S. 2007. „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Społeczeństwo – kultura – język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 79–94.

PUPPEL, S. 2008. „Communicology: remarks on the reemergence of a paradigm in communication studies". W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New pathways in linguistics*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 11–22.

PUPPEL, S. 2009a. "Remarks on the sustainability of natural languages in the cultural-institutional perspective".W zbiorze: Puppel, S. i M. Bogusławska-Tafelska. (red.). *New pathways in linguistics*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. 275–286.

PUPPEL, S. I J. PUPPEL. 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". *Scripta Neophilologica Posnaniensia* VII. 55–59.

WIERTLEWSKA, J. 2011. „Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne". W zbiorze: Puppel, S. (red.). *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 145–157.

WIŚNIEWSKA, K. 2012a. "Language contact and multidimensional adaptation process: confrontation of Arabic and Polish". W zbiorze: Puppel, S. (red.). T*ranskomunikacja II*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM. 113–129.

WIŚNIEWSKA, K. 2012b. "Language contact in the ecolinguistic perspective: confrontation of English and Arabic in a non-native environment". W zbiorze: Koszko, M., Kowalewska, K., Puppel, J. i E. Wąsikiewicz-Firlej. (red.). *Lingua: nervus rerum humanarum. Essays in honour of Professor Stanisław Puppel on the occasion of his 65th birthday*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 431–446.

WIŚNIEWSKA, K. 2015. *Rola języka angielskiego jako języka pośredniczącego i docelowego w kontaktach międzykulturowych i międzyetnicznych*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

Załącznik

Kwestionariusz w języku angielskim wykorzystany w badaniu kontaktu językowego w triadzie język arabski – język angielski – język polski

1. In my opinion, Arabic is a useful language in global communication:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. In my opinion, English is a useful language in global communication:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. I started learning English when I was:
a) 0–6 years old. b) 7–11 years old. c) 12–15 years old. d) 16–18 (or more) years old.

4. It is important to my family that I learn English:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. In my opinion, it is important to learn English to get a well-paid job:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. I learn English in order to use it in formal situations (e.g. at work; during studies; etc.):
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. I learn English in order to use it in informal situations (e.g. in my free time; to make friends; on social networks; etc.):
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. It is useful to know the English culture and traditions in order to communicate in English:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. My English is:
a) poor b) quite good c) very good d) fluent

10. I'd like to speak English like a native speaker:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. I learn English in order to communicate with people from different countries who don't understand Arabic and whose language I don't understand:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. I learn English in order to communicate with people from English-speaking countries:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. It is important to me that I speak Arabic when I'm abroad:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. It is important to me that I can communicate in Arabic in my future job:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. In my opinion, it is very difficult for a foreigner to master Arabic:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. In my opinion, Arabic is an attractive language to speak and listen to:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. I sometimes use English words when I communicate in Arabic:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. English is useful when I use electronic devices (a mobile phone; a computer etc.):
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. Polish is a useful language in global communication:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. It is useful to learn Polish in order to communicate in Poland:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. I learn Polish in order to communicate in formal situations (at work; during studies):
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. I learn Polish in order to use it in informal situations (in my free time; to make friends; on social networks; etc.):
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. I try to speak Polish when I have a chance:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. It is useful to know the Polish culture and traditions when I stay in Poland:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. It is useful to learn about the characteristic features of the country (the weather conditions; the political situation; the geographical features; etc.) when I stay in Poland:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

DOI 10.7169/sdcp.2015.7.15

Kreatywność w glottodydaktyce filologów

JAN ZANIEWSKI, NATALLIA NIZHNEVA,
NADZIEJA NIZHNEVA-KSENOFONTAVA

Obecnie osiągnęliśmy rozumną równowagę między eksperymentem i teorią, między realnością uczuciową i intelektualną, i my winniśmy śledzić za tym, aby taka równowaga została zachowana

Max Born

1. UWAGI WSTĘPNE

Do zajęcia się problemem kreatywności w dydaktyce skłoniły autorów niniejszej publikacji zatrważające dane dotyczące badań nad kreatywnością w polskiej szkole. W badaniach PISA[1] wykazano, iż szkoła zabija kreatywność, zamiast ją rozwijać. Otóż zbadano grupę dzieci w wieku 3–5 lat i okazało się, że kreatywnością charakteryzowało się 98% z nich. Pięć lat później już 30%, po kolejnych 5 latach już tylko 10% charakteryzowało się kreatywnością. W wieku 25 lat tylko u 2% badanej populacji znaleziono cechy kreatywności.

Jednym z ważniejszych zagadnień współczesnej glottodydaktyki jest problem określenia optymalnych dydaktycznych warunków sprzyjających twórczemu rozwojowi i samorozwojowi osobowości, przygotowania inicjatywnych, twórczo myślących specjalistów w zakresie języków obcych.

Aktualność tego zagadnienia uwarunkowana jest obiektywnymi czynnikami. Po pierwsze, funkcjonowanie społeczno-dydaktycznych systemów, do których zaliczamy także instytucje oświatowe, odbywa się na tle znaczących socjo-dynamicznych procesów, wśród których znajdujemy: zmianę paradygmatu rozwoju społecznego, poszukiwanie postępu w doskonaleniu systemów społecznych i ich zarządzaniu, w ich współgraniu z optymalną działalnością człowieka, projekcję zjawisk kryzysowych na środowisko glottodydaktyczne.

---

[1] PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów.

Po drugie, nie wolno negować sprzeczności pomiędzy ostrą potrzebą popierania kreatywnych wykładowców z jednej strony, a systemem przygotowania filologicznego, niewykorzystującego w pełni możliwości twórczej samorealizacji dla jego kształtowania się z drugiej strony. Nie wolno także negować sprzeczności pomiędzy obiektywnymi potrzebami modernizacji procesu kształtowania osobowości a istniejącymi podejściami w przygotowaniu studentów do twórczego rozwiązywania stojących przed nimi problemów.

Postęp naukowo-techniczny daje młodzieży unikalne możliwości poznania otaczającego świata, komunikowania się z szerokim kręgiem ciekawych ludzi, a jednocześnie sprzyja temu, iż komunikowanie się staje się bardziej prymarnym z punktu widzenia barwności i wyrazistości języka. W rozmowach prowadzonych przez telefony komórkowe, w krótkich SMS-owych i e-mailowych informacjach nie ma miejsca na oryginalne metafory z wyrazistymi porównaniami, nie mówiąc już o anaforze, epiforze czy inwersji.

2. KULTURA JĘZYKA

Dlatego wydaje się bardzo ważnym właśnie teraz, dopóki takie bezbarwne komunikowanie się nie weszło w nawyk i nie stało się normą życia w procesie studiów wyższych, aby poświęcać więcej uwagi mozolnej pracy nad pięknem i wyrazistością mowy tj. „kulturze językowej". Wykładowcy powinni nie tylko zaznajamiać studentów z takimi artystycznymi środkami, tropami i figurami jak metafora, metonimia, synekdocha, alegoria, porównanie, epitety, antyteza, inwersja, powtórzenia, z wykorzystaniem w komunikacji cytatu, mowy zależnej, pytań retorycznych, przysłów i powiedzonek, frazeologizmów i celnych słów, lecz także pobudzać ich do aktywnego stosowania wszystkich wymienionych wyżej środków w swojej komunikacji obcojęzycznej.

W literaturze naukowej istnieje wiele definicji pojęcia 'kultura języka'. Nie zagłębiając się w szczegóły powiemy, że kultura języka stanowi część językoznawstwa stosowanego, w której rozpatrywane są dwa zagadnienia: jak mówić *prawidłowo* i jak mówić *dobrze*. W zakres pojęcia 'mówić dobrze' wchodzą takie parametry jak: nasycenie informacyjne, logiczność, precyzja, jasność, prostota, bogactwo, czystość, komunikowanie właściwe (np. mówienie do rzeczy), obrazowość, żywość, emocjonalność, wyrazistość, eufoniczność (rozumiana tutaj jako harmonijność, miłe brzmienie).

E. Szyrajew[2] przedstawia kulturę języka jako część szerszego pojęcia 'kultura komunikacji', włączając w to kulturę myślenia i psychologiczną

[2] Ширяев Е.Н. 1995. Культура русской речи: теория, методика, практика. Москва, ИНИОН, с. 82–110.

kulturę komunikacji z trzema komponentami kultury językowej: normatywnym, komunikatywnym i etycznym.

Podstawą kultury języka jest język literacki. Stanowi on wyższą formę każdego języka narodowego. Jest to język kultury, literatury, kształcenia, środków komunikacji masowej.

Język literacki obsługuje różne sfery działalności ludzkiej, takie jak: nauka, kultura polityka, piśmiennictwo, nauczanie, prawodawstwo, komunikacja oficjalno-urzędowa, nieoficjalne porozumiewanie się nosicieli języka, porozumiewanie się międzynarodowe, prasa, radio, telewizja, Internet. Z powyższego zestawienia wynika, iż kultura językowa zawiera w sobie dwa stopnie przyswojenia języka literackiego lub dwa sposoby (poziomy) posługiwania się nim:

– prawidłowość językowa (poziom niższy);
– mistrzostwo językowe (poziom wyższy).

Można zatem powiedzieć, że kultura językowa da się określić stopniem władania językiem literackim (jego normami leksykalnymi, stylistycznymi i gramatyczno-semantycznymi resursami) w celu efektywnego porozumiewania się.

Powstaje w tym momencie pytanie, jakim kryteriom winna odpowiadać kultura językowa studenta? Z naszych rozważań wynika, iż w skład kryteriów kultury językowej studenta winny wchodzić następujące elementy:

- prawidłowość (język zgodny z normami literackimi, przyjęty w określonej epoce);
- trwałość (odpowiednio do myśli mówiącego lub piszącego studenta);
- jasność (dostępność zrozumienia mówiącego lub piszącego);
- prostota (naturalność, brak wymyślności);
- logiczność (odpowiednio do zasad logiki);
- bogactwo językowe (bogate wykorzystanie środków językowych);
- żywość (brak szablonów, obrazowość);
- wyrazistość (żywość, emocjonalność, wyzwalająca zaciekawienie);
- lakoniczność (unikanie zbędnych słów, niepotrzebnych powtórzeń);
- czystość (unikanie w komunikacji słów nieliterackich, gwarowych, pospolitych, żargonowych, wulgarnych, a także słów obcojęzycznych, używanych bez potrzeby);
- stosowność (zgodność struktury mowy z zadaniami i warunkami komunikacji, także z charakterem informacji, osobistymi cechami autora i rozmówcy);
- nasycenie informacyjne (bogactwo informacji, ważność tematyki, zainteresowanie słuchających i mówiących studentów).

Ważnym warunkiem doskonalenia kultury językowej studentów jest kształtowanie sztuki oratorskiej i wprowadzenie polemiki, która zawiera w sobie takie pojęcia jak:

- kanon retoryczny (inwencja, dyspozycja, elokucja, zapamiętywanie, wymowa, indukcja, dedukcja);
- teza, antyteza, argumenty, demonstracja, dowód bezpośredni i pośredni, metody dementi, fakt, opinia.

Dla realizacji kultury językowej studentów i sztuki oratorskiej niezbędne są zajęcia praktyczne z takich dyscyplin jak *emisja głosu* i *retoryka.*

Tak więc, profesjonalna kultura języka studenta jest wynikiem systemowo organizowanego działania, zawierającym: opanowanie wiedzy teoretycznej, przyswojenie jej praktyczne, indywidualna świadomość umiejętności, *kreatywne* wykorzystanie umiejętności w działalności zawodowej.

3. KREATYWNOŚĆ

Kreatywność (od łac. c*reatio* – tworzenie) a więc twórcze zdolności człowieka, charakteryzujące się gotowością do wytwarzania zasadniczo nowych idei i wchodzące w skład szerokiej struktury poznawczej uzdolnienia o charakterze niezależnego czynnika. Inaczej mówiąc, kreatywność to zdolność generowania oryginalnych idei, unikania szablonów i stereotypów w procesie myślenia, szybkie rozwiązywanie sytuacji problemowych. W ten sposób kreatywność obejmuje całokształt cech myślowych i osobowościowych.

Istnieje umowny podział kreatywności na małą i dużą. *Kreatywność mała* przewiduje przejaw niestandardowości i oryginalności w sytuacjach codziennych. Natomiast *kreatywność duża* ukazuje całościowy wpływ na kulturę i społeczeństwo. Większość autorów polskich i zagranicznych wydziela podstawowe parametry kreatywności, m.in. takie jak:

- *biegłość* – zdolność generowania dużej liczby idei w określonej jednostce czasu;
- *elastyczność* – zdolność stosowania różnorodnych strategii przy rozwiązywaniu problemów, płynność przechodzenia od jednej idei do drugiej;
- *oryginalność* – zdolność generowania niezwykłych, niestandardowych idei, różniących się od powszechnie przyjętych;
- *precyzyjność* – zdolność do dokładnego opracowywania powstałych idei;
- *ciekawość* – podwyższone zainteresowanie się problemami, które nie wywołują zainteresowania u innych;
- *zdolność rozwiązywania problemów*, tj. zdolność do analizy i syntezy, etc.

Proces kreatywny obejmuje szereg etapów. Już w 1926 r. H. Wallace wydzielił cztery etapy procesu kreatywnego, które do dziś uważa się za klasyczne:

1. przygotowanie – uświadomienie sobie problemu, początkowa próba znalezienia jego rozwiązania. Tutaj bardziej potrzebne jest myślenie logiczne, pozwalające odkryć luki w posiadanej wiedzy;

2. inkubacja – czasowe odkładanie zagadnienia, gdy człowiek zajmuje się innymi sprawami i nie dokonuje bezpośrednich prób rozwiązania danego zagadnienia. Jednak na poziomie nieświadomości kontynuuje poszukiwanie jego rozwiązania;
3. olśnienie – rozwiązanie problemu powstaje nagle, jakby znikąd, najczęściej w tych momentach, gdy człowiek nawet nie myśli o danym zagadnieniu. W tym stadium, jak i w poprzednim, wyobraźnia jest ważniejsza od myślenia twórczego;
4. sprawdzenie powstałej decyzji – zarówno sprawdzenie jak i stadium przygotowania, odbywają się przeważnie w oparciu o tradycyjne, logiczne myślenie.

Inni badacze wydzielają w procesie twórczym takie etapy jak: percepcja problemu, poszukiwanie rozwiązania, powstanie i definicja hipotezy, sprawdzenie hipotez i w razie konieczności ich modyfikacja, otrzymanie wyniku (zob. np. Torrance, 1974).

Kreatywność zawodowa rozpatrywana jest, jako zdolność człowieka do twórczej działalności zawodowej, do konstruktywnego niestandardowego myślenia i zachowania się, a także do uświadomienia i rozwoju swego doświadczenia. Poziom twórczej aktywności człowieka ma wpływ na możliwości jego samorealizacji i adaptacji w warunkach szkoły wyższej.

Wiele zależy od wykładowcy. Efektywność wykorzystania technologii rozwoju kreatywności przez wykładowcę zależy od zrealizowania szeregu wymogów. Proces kształcenia winien zabezpieczać najbardziej efektywną i racjonalną formę kierowania działalnością twórczą a wykorzystanie sytuacji problemowych jest niezbędnym warunkiem optymalnej działalności intelektualnej.

Wskaźnikami efektywności rozwoju kreatywności nauczyciela akademickiego są: rozwój komponentów twórczych myślenia, takich jak: sformułowanie zadania (realizacja sytuacji problemowej), samodzielne wypracowanie kryteriów doboru potrzebnej informacji, generacja domysłów (hipotez), niezbędnych dla poszukiwań rozwiązań, doskonalenie takich etapów działań myślowych jak pojawienie się skojarzeń, odsiew skojarzeń i pojawienie się przypuszczenia, sprawdzenie przypuszczenia, tj. doprecyzowanie, odrzucenie lub potwierdzenie zakończenia procesu myślowego prowadzącego do rozwiązania zadania, rozwój krytycznego myślenia, rozwój myślenia dywergentnego, aktywizacja sił intelektualnych, rozwój takich zdolności twórczych jak: zdolność do abstrahowania, uogólnień, porównań, tworzenia hierarchicznych kolejności, grupowania według określonych cech, wykazywania związków przyczynowo-skutkowych.

Wyjątkowo ważnymi elementami są poziomy twórczego współdziałania glottodydaktycznego. Zaliczyć można do nich następujące poziomy:

1. pierwszy – poziom elementarnego współdziałania z audytorium, kiedy wykorzystując sprzężenie zwrotne wykładowca czyni korektę swojego oddziaływania według monitorowanych wyników;
2. drugi – poziom optymalizacji działalności na zajęciach rozpoczynający się od planowania, umiejętnego wyboru i celowego łączenia znanych już wykładowcy treści, metod i form nauczania;
3. trzeci – poziom heurystyczny pozwalający wykorzystać możliwości twórcze „żywej" komunikacji w audytorium;
4. czwarty – poziom pełnej twórczej samodzielności glottodydaktycznej.

Za podstawowe czysto techniczne metody nauczania kreatywnego w procesie nauczania i wychowaniu należy przyjąć:

- empatię pedagogiczną;
- bezwarunkowy szacunek i pozytywne nastawienie do uczącego (się) – do osobowości, zdolnej do samorealizacji i twórczego samorozwoju;
- kreatywny takt pedagogiczny na podstawie rozpatrywanych zadań twórczych z realnymi warunkami dotyczącymi możliwości uczestników komunikacji;
- kongruentne (szczere) współtowarzyszenie przez dydaktyka swej kreatywnej działalności glottodydaktycznej;
- bezwarunkowe (nieoceniające) przyjęcie wykładowcy wyrażone w szacunku do niego/niej, wsparciu i aprobacie;
- wykorzystanie technik tzw. komunikacji facylitacyjnej[3];
- twórcza autoprezentacja wykładowcy.

Zgodnie z koncepcją Szyrajewa pracę nad doskonaleniem kultury językowej z wykorzystaniem zadań kreatywnych w celu rozwoju kreatywności studentów należałoby prowadzić w kierunku:

- doskonalenia komponentu normatywnego;
- doskonalenia komponentu komunikacyjnego;
- doskonalenia komponentu etycznego.

Z kolei dobór zadań praktycznych należałoby realizować z uwzględnieniem celu i etapu nauczania studentów na podstawie dwóch zasad:

1. zasada pierwsza – niezbędność i dostateczność treści zadań w celu osiągnięcia postawionego celu nauczania.

   Zadania przeznaczone dla praktycznych zajęć powinny gwarantować doskonalenie komponentu normatywnego, komunikacyjnego i etycznego w ramach postawionego celu;
2. zasada druga – dostępność zadań dla ich wykonania.

---

[3] Facylitacja (ang. *facilitation*) oznacza: 1) ułatwienie, usunięcie trudności, stworzenie wygody; 2) sprzyjanie, wsparcie; pomoc; awansowanie; okazanie pomocy.

W danym przypadku chodzi o uwzględnienie posiadanych przez studentów możliwości przy wykonywaniu zadań. Zawyżenie lub obniżenie złożoności proponowanych zadań uniemożliwi osiągnięcie postawionych celów i tym samym przeczy wymogom danej zasady.

Nie należy zapominać, że realizacja kreatywnego nauczania języków nierodzimych uwarunkowana jest szeregiem czynników, wśród których z pewnością znajdą się takie jak: liczebność grup ćwiczeniowych, dostępność środków dydaktycznych (np. urządzenia dydaktyczno-laboratoryjne), techniki dydaktyczne, pomoce dydaktyczno-audio-wizualne, Internet, kreatywność nauczyciela oraz właściwa organizacja procesu glottodydaktycznego.

BIBLIOGRAFIA

AGAR, M. 1994. *Language shock: understanding the culture of conversation.* New York: William Morrow and Company, Inc.

BANDURA, E. 2002. „Podejście etnograficzne i porównawcze w nowych materiałach do nauczania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego". W zbiorze: Siek-Piskozub, T. (red.). *European year of languages 2001.* Poznań: PTPN. 191–196.

BARTOWSKA, M., BUDZYŃSKA-DACY, A. I P. WILCZEK. (red.). 2008. *Retoryka.* 2008. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

DAKOWSKA, M. 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GRINIEV-GRINIEWICZ, S. 2005. „Język i kultura we wzajemnym rozwoju". W zbiorze: Nosowicz, J.F. (red.). *Edukacja dla przyszłości*. Tom II. Białystok: Wydawnictwo WSFiZ. 129–142.

GRUCZA, F. (red.) 1981. *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

GRUCZA, S. 2004. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego.* Warszawa: Wydawnictwo IKL@.

HAJCZUK, R. 2002. *Культура речевого общения*. Warszawa: Trans Humana.

HAJCZUK, R. 2002. „К вопросу о культуре слова". *Linguodidactica* VI. 85–89.

KIDA, J. 2008. „Wpływ współczesnej lingwistyki na badania literaturoznawcze oraz efektywne kształcenie językowe i kulturalne młodzieży". W zbiorze: Zaniewski, J. (red.). *Edukacja dla przyszłości*. Tom VI. Białystok: Wydawnictwo WSFiZ. 237–256.

ŁOPUSZAŃSKA, G. 2006. „Język, jako nośnik kultury i tradycji". W zbiorze: Zaniewski, J. (red.). *Edukacja dla przyszłości.* Białystok: Wydawnictwo WSFiZ. 229–238.

NOWICKA, A. 2004. „Style negocjowania relacji i kategorii społecznych w dyskusji w języku obcym". *Neofilolog* 24. 85–98.

NIZHNEVA-KSENOFONTAVA, N. 2009. *Aspekt lingwistyczny doskonalenia kultury językowej studentów z wykorzystaniem zadań kreatywnych*. Rozprawa doktorska. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.

NIZHNEVA, N., ZANIEWSKI, J. I N. NIZHNEVA-KSENOFONTAVA. 2009. *Linguistic gambit: an introduction to the study of language*. Białystok: Wydawnictwo WSFiZ.

PALMER, G.B. 1996. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press.

STERNBERG, R.J. I L. SPEAR-SWERLING. 1996. *Teaching for thinking*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

TORRANCE, E.P. 1974. *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

WIERZBICKA, E., WOLAŃSKI, A. I D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK. 2008. *Podstawy stylistyki i retoryki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ZANIEWSKI, J. I A. STELMASZUK. 2008. „Proces kształtowania i rozwoju twórczej aktywności studentów-medyków na lektoracie języka obcego". W zbiorze: *45 lat Studium Języków Obcych* (1963–2008). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego. 14–22.

ВВЕДЕНСКАЯ, Л.А. I Л.Г. ПАВЛОВА. 1996. *Культура и искусство речи.* Ростов на Дону: Издательство Ростовского Университета.

ВЕЖБИЦКАЯ, А. 1997. *Язык. Культура. Познание*. Перевод с английского. Отв. Ред. М.А. Крунгауз. Москава: Русские словари.

ГИЛЕАД, Н.С. 2003. *Креативность в структуре жизненного самоопределения*. Дис. …канд. психол. Наук: 19.00.01. Бернаулб.

ГОЙХМАН, О.Я. I Л.М ГОНЧАРОВА. 2001. *Русский язык и культура речи. Метод. сборник для студентов специальности «Психология»*. Москва: Российский Новый Университет.

ЗИНОВКИНА, М.М. 2007. *Педагогическое творчество. Модульно-кодовое учебное пособие*. Москва: МГИУ.

КАН-КАЛИК, В.А. I Н.Д. НИКАНДРОВ. 1990. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика.

КОСТОМАРОВ, В.Г. 1960. *Культура речи и стиль*. Москва: Изд. ВПШ и АОН.

КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ. 2003. *Энциклопедический словарь-справочник*. Под общим руководством Л. Иванова. А. Сковородникова. Е.Н. Ширяева. Москва. Флинта, Наука. 840.

КУПИНА, Н.А. I О.А. МИХАЙЛОВА. 2004. *Основы стилистики и культуры речи. Практикум для студентов-филологов*. Москва: Флинта. Наука.

ЛУКАТЕНКО, Е. I А. СТАНИСЛАВСКАЯ. 2007. „Агрессия как явление речевой коммуникации". *Linguodidactica*. XI. 109–122.

МУРАШОВ, А.А. 2003. *Культура речи. Учебное пособие*. Москва: МПСИ.

НАУМЧИК, В.Н. 2005. *Воспитание свободой: теория и практика альтернативной педагогоки*. Изд. «Четыре четверти».

НИЖНЕВА, Н.Н. I Н.Л. НИЖНЕВА-КСЕНОФОНТОВА. 2009. „Креативность в обучении иностранным языкам". «*Язык и коммуникация в контексте культуры*». Материалы 4 Международной научно-практической конференции. Рязань, 22–24 июня 2009 г. Рязань: ООО «ПРИЗ – Р». 246–250.

ХУТОРСКИЙ, А.В. 2003. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения.* Москва.

ШРАГИНА, Л. 1997. „Основы культуры мышления". *Школьные психологии* 5.

Noty o autorach

MARLENA BIELAK	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, starszy wykładowca w Instytucie Humanistycznym, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile
JUDYTA FILAR – PIECZKOWSKA	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, dyrektor metodyczny Ogólnopolskiej Szkoły Językowej British School
JERZY KAUS	językoznawca, anglista, słuchacz Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nauczyciel języka angielskiego
MARTA KOSZKO	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
KINGA KOWALEWSKA	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MARCIN KRAWCZAK	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglista, pracownik naukowo-dydaktyczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile
NATALLIA NIZHNEVA	profesor zwyczajny, doktor habilitowany, językoznawca, anglistka, kierownik Katedry Filologii Angielskiej w Białoruskim Państwowym Uniwersytecie w Mińsku (Białoruś)
NADZIEJA NIZHNEVA-KSENOFONTAVA	doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca w Białoruskim Państwowym Uniwersytecie w Mińsku (Białoruś)
DANUTA OCHOTNA	doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, nauczyciel języka angielskiego

JOANNA PUPPEL — doktor habilitowany nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, adiunkt w Katedrze Skandynawistyki, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STANISŁAW PUPPEL — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, językoznawca, anglista, kierownik Katedry Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA SKOWRONEK — profesor UAM, doktor habilitowany, językoznawca, germanistka, kierownik Zakładu Dydaktyki i Metodyki Nauczania Języków Obcych, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ARTUR URBANIAK — doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglista, lektor języka angielskiego w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej, wykładowca w Europejskiej Wyższej Szkole Biznesu w Poznaniu

EMILIA WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ — doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, adiunkt w Katedrze Ekokomunikacji, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JANINA WIERTLEWSKA — doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej w Collegium Medicum w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KATARZYNA WIŚNIEWSKA — doktor nauk humanistycznych, językoznawca, anglistka, nauczyciel języka angielskiego

JAN ZANIEWSKI — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, językoznawca, rusycysta, kierownik Katedry Glottodydaktyki, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku