

Małgorzata Twardoń

Czynniki warunkujące efektywność kształcenia językowego w ramach programu Kolegium Języków Obcych

Gdy na początku lat dziewięćdziesiątych w Polsce pojawiły się Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych, cel ich utworzenia był jednoznaczny. W kraju, po przemianach z końca lat osiemdziesiątych, brakowało ogromnej rzeszy nauczycieli języków obcych, zwłaszcza zachodnioeuropejskich, którzy zastąpiliby wszechobecnych nauczycieli języka rosyjskiego. W szkołach miało istnieć, na początku jedynie tylko teoretycznie, a z biegiem lat i praktycznie realizowane, prawo do wyboru przez ucznia języka obcego. Wejście w życie tego prawa było bardzo utrudnione. W kraju pracowało około 18.000 nauczycieli języka rosyjskiego i około 3.000 nauczycieli wszystkich pozostałych języków. Odwrócenie z dnia na dzień tych proporcji, przytoczonych przez Weronikę Wilczyńską (Wilczyńska, 1993: 13) było utopią. By odpowiedzieć na ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych, kolegia w ciągu trzech lat, miały ich przygotować teoretycznie i praktycznie do pracy w szkole.

Absolwent kolegium, otrzymując dyplom ukończenia zawodowych studiów wyższych uprawniający go do uczenia języka obcego oraz gruntowne przygotowanie metodyczne.

Globalnie liczba godzin kształcenia powinna mieścić się w granicach 1980 – 2160. Liczby te znajdują się w zaleceniach profesor Hanny Komorowskiej dla kolegiów kuratorskich.

Wszystkie treści kształcenia w kolegium można ująć w 3 grupy:

- treści językowe,
- treści psychopedagogiczne i metodyczne,
- treści kulturoznawcze, literaturowe i językoznawcze.

Według zaleceń profesor Hanny Komorowskiej, treści językowe i psychopedagogiczno-metodyczne powinny stanowić 75% treści programowych.

Tak duży nacisk na pierwsze dwie grupy treści ma pozwolić na szybkie, 3-letnie, a jednocześnie dobre przygotowanie nauczycieli do nauczania języka obcego.

Treści językowe nauczane są w kolegium na zajęciach ogólnie nazwanych „Praktyczna nauka języka obcego”, w wymiarze 14 godzin tygodniowo, przez 6 semestrów. Efektywne wykorzystanie tego globalnie bardzo dużego czasu jest poważnym problemem, przed jakim stoją twórcy szczegółowych programów „Praktycznej nauki języka obcego”. Zastanówmy się nad czynnikami, jakie warunkują efektywność kształcenia językowego w ramach programu Kolegium Języków Obcych.

Najpierw trzeba jednak odpowiedzieć sobie na pytanie: co to jest efektywne kształcenie, efektywne nauczanie. Poznaje się je po rezultatach pracy nauczyciela. Ale, jak pisze Hanna Hamer (Hamer 1994), nie chodzi tu tylko o wysoki poziom wiedzy uczniów; chodzi o coś więcej. *Za efektywne nauczanie przyjmuję [...] wzrost lub utrzymywanie się na wysokim poziomie chęci (czyli motywacji) do nauki, zarówno pod kierunkiem nauczyciela jak samodzielnej, oraz wzrost kompetencji uczniów* (Hamer 1994: 19). Punktem wyjściowym i absolutnie niezbędnym warunkiem efektywnej pracy nauczyciela, jak dalej pisze Hanna Hamer *jest jego pozytywny stosunek do ludzi*. Następnie jego motywacja do pracy, pociągająca za sobą motywację uczniów. Wreszcie jego kompetencje, zarówno specjalistyczne jak i dydaktyczne i psychologiczne. Tylko taki nauczyciel, posiadający nie tylko niezbędne kwalifikacje ale i kompetencje, będzie efektywnie nauczał. Ten czynnik umownie można by nazwać czynnikiem ludzkim, wpływającym na realizację każdego programu nauczania.

Humanistyczne podejście w psychologii, zapoczątkowane w latach 70. i reprezentowane zwłaszcza przez Carla Rogersa i Gordona Allporta, wpłynęło również na postawę pedagogów, a co za tym idzie również nauczycieli języków obcych. Według najnowszych trendów w metodyce, to potrzeby uczniów mają decydujący wpływ na program nauczania. To czego uczymy, ma mieć zastosowanie w przyszłości, ma okazać się naszym uczniom niezbędne lub co najmniej przydatne. Kształcąc więc przyszłych nauczycieli języka obcego musimy sobie uświadomić czego w przyszłości będą potrzebować, czego będzie się od nich wymagać. Do takich umiejętności zaliczać można swobodne wypowiadanie się w języku obcym, poprawną wymowę – będą przecież kiedyś wzorem dla swych uczniów. Muszą posiadać bardzo dobrą wiedzę gramatyczną. Muszą znać realia państwa (państw) w którym używa się wybranego przez nich języka.

W niniejszych rozważaniach pomijając będziemy całą wiedzę i kompetencje przekazywane na przedmiotach realizujących treści psychologiczne, metodyczne, kulturoznawcze, literaturoznawcze i językoznawcze. Niezaprzeczal-

nie i one przyczyniają się do szeroko pojętego kształcenia językowego, choć ich główne cele są inne. Udział w zajęciach z tych przedmiotów kształci u słuchaczy choćby rozumienie ze słuchu czy sprawne zapisywanie w języku obcym informacji.

Program kształcenia językowego powinien wziąć pod uwagę naszym zdaniem 9 zasad zaproponowanych przez F. Debyesr (cit.in Bérard, 1991: 15). Pierwsza mówi o szerszej refleksji nad celami nauczania. Zasady tej dotyczą już powyżej rozważane kwestie.

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych kształci nauczycieli i temu głównemu celowi podporządkowane są wszystkie szczegółowe cele.

Druga zasada mówi o zorientowaniu nauczania na ucznia. W naszych rozważaniach i ten problem został już poruszony.

Trzecia mówi o używaniu bardziej aktywnych metod nauczania. Powrócimy do niej, tak jak i do pozostałych zasad po wymienieniu ich.

Czwarta mówi o kształceniu wypowiadania się i kreatywności.

Piąta mówi o kształceniu prawdziwej kompetencji komunikacyjnej.

Szósta mówi o przekroczeniu metodologii strukturalnej.

Siódma mówi o zapewnieniu dostępu do różnych „podtypów” języka, do różnych rejestrów i sytuacji komunikacyjnych.

Ósma mówi o posługiwaniu się dokumentami autentycznymi.

Dziewiąta mówi o używaniu wielu zróżnicowanych procedur dydaktycznych.

Metody bardziej aktywne w nauczaniu języków obcych, o których jest mowa w trzecim punkcie to na przykład ćwiczenia komunikacyjne, odgrywanie scenek, symulacje, gry językowe, teatralizacja, zastępujące automatyczne ćwiczenia strukturalne – nie eliminując jednak ich na etapie przyswajania nowego słownictwa czy nowej struktury. To również tak zorganizowana przez nauczającego praca, by uczniowie mieli jak najwięcej możliwości w uczestniczeniu w zajęciach. Chodzi tu oczywiście o aktywne uczestnictwo, o motywowanie do zabierania głosu. To atmosfera zaangażowania z obu stron i przezwyciężanie strachu przed mówieniem w obcym języku. To wreszcie używanie języka obcego jako języka komunikacji w klasie, również ze strony słuchaczy kolegium.

Postulaty punktu czwartego wiążą się z wyżej już wymienionymi powyżej. Kształcenie wypowiadania się w obcym języku możliwe jest w atmosferze sprzyjającej uczącemu się, życzliwej i wspierającej go. To również takie dobranie tematyki, by budziła zainteresowanie, by motywowała i wywoływała chęć wypowiedzenia się. Kreatywność można osiągnąć tylko w warun-

kach pełnej akceptacji drugiego człowieka, jego spojrzenia na świat, jego wyobraźni. To również nie tylko kreatywność uczniów, ale także kreatywna postawa uczącego, jego ciągle poszukiwania, jego elastyczność w pracy z grupą.

Postulat piąty mówi o kształceniu prawdziwej kompetencji komunikacyjnej. Teoretycy na wiele sposobów przedstawiają składowe części kompetencji komunikacyjnej. Może ona składać się z trzech grup kompetencji. Pierwsza grupa to kompetencje językowe, związane ze znajomością słownictwa i gramatyki. Należać będzie tu znajomość reguł słowotwórstwa, syntaksy, gramatyki semantycznej, fonologii. Kompetencje tej grupy ćwiczymy w czterech ogólnych umiejętnościach: rozumienie ze słuchu, rozumienie języka pisanego, mówienie i pisanie. Druga grupa kompetencji zawiera kompetencje socjolingwistyczne, to znaczy odpowiednie zachowanie językowe w różnych sytuacjach komunikacji. Do tej grupy kompetencji należy znajomość różnych „rejestrów” języka, uzależnionych od statusu społecznego interlokutorów, ich wieku, miejsca w jakim dochodzi do komunikacji itd. Trzecia grupa kompetencji obejmuje słowne i niewerbalne strategie używane w czasie komunikacji do wyrażania, bądź ukrycia, swych intencji (Germain, 1993: 213).

Dążąc do nauczania prawdziwej kompetencji komunikacyjnej winniśmy się starać – dla każdej sytuacji komunikacyjnej analizowanej w klasie – sprecyzować jej „składowe”. Słuchacze kolegium powinni umieć je zauważyć i identyfikować. Musimy zwrócić również naszym słuchaczom uwagę na to, jak wiele informacji w procesie komunikacji przekazywanych jest przez intonację, przez gesty, mimikę i jak niewiele przez same słowa. Dla nauczyciela języka obcego wartości procentowe – odpowiednio 38%, 55% i 7% – muszą być zastanawiające (Pease, 1992: 11).

Szósty postulat dotyczący programów kształcenia mówi o przekroczeniu metodologii strukturalnej. Oczywiście jest, iż jeśli celem nauczania na zajęciach z „Praktycznej nauki języka obcego” ma być między innymi opanowanie kompetencji komunikacyjnej, opanowanie swobodnego wypowiadania się, kreatywność, metodologia strukturalna nie wystarcza, by te cele osiągnąć. Trzeba nowszej metodologii, nowszych metod i technik pracy. Pomocne są w tych poszukiwaniach niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych, podejście komunikacyjne czy funkcjonalne do języka oraz nowe pomoce, takie jak komputer czy wideo.

Siódmy postulat mówi o zapewnieniu dostępu do różnych „podtypów” języka, różnych rejestrów w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Postulat ten nie budzi żadnych zastrzeżeń, jeśli zgadzamy się z postulatem piątym, traktującym o nauczaniu kompetencji komunikacyjnej. Tylko poznanie bardzo różnorodnych sytuacji i używanych w nich różnych rejestrów tego

samego języka może zapewnić efektywne nauczanie. Służą temu między innymi dokumenty autentyczne, o których wspomina postulat ósmy. Są one niezbędnym elementem w nauczaniu i oprócz funkcji motywującej są źródłem zapewniającym zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnych, rejestrów języka i osadzenie go w konkretnych realiach.

W ostatnim z postulatów F. Debyser mówi o posługiwaniu się wieloma zróżnicowanymi procedurami dydaktycznymi. Nie będzie on sprawiał kłopotu tym nauczającym, którzy wciąż poszukują najbardziej efektywnych technik pracy, którzy wciąż doskonalą swój warsztat pracy, którzy nastawieni są na ucznia, a nie tylko, czy wyłącznie, na realizowanie programu. Według Richarda I. Arendsa jest to spośród trzech faz rozwoju nauczyciela najwyższa z nich, etap biegłości, pewności siebie, ale jednocześnie najbardziej dojrzałe spojrzenie na nauczanie (Arends, 1995: 49-50).

Ostatnia refleksja, jaka nasuwa się przy rozważaniach ogólnych na temat czynników warunkujących efektywność kształcenia językowego w ramach programu Kolegium Języków Obcych, jest związana ze specyfiką Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych. Kształcąc przyszłych nauczycieli języków obcych pragniemy wyrobić w nich najlepsze nawyki językowe i zawodowe. Szczególne starania muszą zostać poświęcone harmonii między teorią i praktyką. Teoria, jakiej nauczamy na metodyce musi zgadzać się z praktyką, jakiej doświadczają słuchacze kolegium na zajęciach z „Praktycznej nauki języków obcych”. Oby teoria metod komunikacyjnych nie była dla nich tylko suchymi regułami, ale czymś co poznali od strony praktycznej na zajęciach w kolegium.

Bibliografia

- Arends R. I., 1995, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Bérard E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, CLE International, Paris.
- Cicurel F., Pedoya E., Porquier R., 1987, *Communiquer en français*, Hatier, Paris.
- Germain C., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- Hamer H., 1994, *Klucz do efektywności nauczania*, Veda, Warszawa.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pease A., 1993, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Gemini, Kraków.
- Wilczyńska W., 1993, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Koszalinie, Koszalin.