

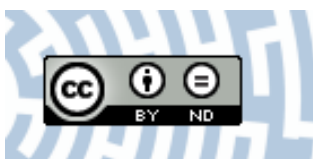


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Zasadność form działaniowych w nauczaniu języków obcych

Author: Krystyna Wojtynek-Musik

Citation style: Wojtynek-Musik Krystyna. (1999). Zasadność form działaniowych w nauczaniu języków obcych. "Neofilolog" (Nr 18, (1999) s. 25-33).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).

ZASADNOŚĆ FORM DZIAŁANIOWYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Okres spędzony w szkole najczęściej bywa kojarzony jako czas zdobywania różnego typu wiedzy głównie drogą intelektualną, przy nikłym udziale zajęć czynnościowych, ruchowych czy artystycznych. Ze względów organizacyjno-metodycznych wiedza szkolna podzielona jest ponadto na tematyczne bloki, według oficjalnej klasyfikacji nauk, i rozumiana jako teoretyczna baza do tzw. *prawdziwego życia*. Nawet pakując tornistry, teczki czy plecaki szkolne, dzieci i młodzież kierują się ustalonym „planem lekcji”, czyli zestawem osobnych przedmiotów, przewidzianych do nauczania w określonym dniu, rzadko widząc w nich całość integralną i przydatną praktycznie. Obecna reforma promująca zdecydowanie nauczanie zintegrowane, chociażby we wstępnej fazie edukacji, usiłuje przekształcić dotychczasową atomizację wiedzy w jej całościowanie. Jest to z pewnością kierunek ze wszechmiar pożądany, jakkolwiek niełatwy do realizacji, zwłaszcza z powodu oporów, jakie stawiają nauczycielom i rodzicom ich wcześniejsze przyzwyczajenia i długoletnia tradycja oraz obiektywne okoliczności materialne.

Ład w programowaniu zajęć dydaktycznych ma swoje odwieczne uzasadnienie jako czynnik porządkujący życie w szkole, pracę kadry i zadania uczniów. Nie musi on jednak wcale stać w sprzeczności z ambicją przekładania teorii na szeroko pojętą i wieloaspektową praktykę w samodzielnych dokonaniach i aktywności uczniów, co próbujemy wykazać w niniejszym tekście.

1. Od motywacji zewnętrznej ku motywacji odśrodkowej

Jak wiadomo z psychologii wszelkie działania intelektualne mają o wiele wyższą szansę na sukces, jeśli wzmocnione są przekonaniem o ich przydatności i wymierności w świecie. Dzięki temu możliwa jest intensyfikacja wewnętrznej motywacji uczących się, której nigdy nie uda się ująć w żadne wystarczające ramy systemowe.

Motywacja jest bowiem stanem *pobudzenia organizmu*, podatnym wprawdzie na odgórne sterowanie, ale o wiele bardziej na naturalne potrzeby i emocje osoby. Rodzi się w ludzkich głębokich strukturach psychicznych jako spontaniczna reakcja na dany bodziec, rzeczywisty czy też jedynie wyobrażony, który dla danego człowieka ma pewną, najczęściej niemałą atrakcyjność, i powoduje jego naturalne zainteresowanie (Maslow 1990:60-61, Arends 1995:136-144, Szalek 1992). Z uwagi na jej zindywidualizowany i subiektywny charakter nieraz dość trudno podporządkować motywację apriorycznym regułom szkolnym, zasadzającym się na planowaniu i egzekwowaniu materiału informacyjnego, obowiązującego wszystkich uczniów uczęszczających do określonej klasy. Należy ją zatem zawsze widzieć w szerszym kontekście rozpoznawania ogólnego sensu wiedzy i procesów, które temu towarzyszą. Żeby jednak taki wgląd stał się możliwy, uczeń musi go poddać próbie faktów. Dopiero wtedy zamiast chwilowej i ograniczonej motywacji zewnętrznej, nastawionej na wyniki (którą często sama szkoła wywołuje i wzmacnia), stwarza się wolny obszar do powstania motywacji o zasięgu uniwersalnym i nieprzypadkowym, przekraczającym doraźne cele szkoły, a mianowicie motywacji zorientowanej na samorozwój i samodzielne działanie. Jedynie wtedy zwiększa się

szansa na to, by uczniowie chcieli „dorosnąć” do autentycznego kontaktu z wiedzą i realizowali zasadę samosteroowności, autonomii i autentyzmu.

Motywacja zorientowana na rozwój to taka, której podstawą jest nieskończony proces stawania się jednostki w pełni sobą przez uruchomienie własnej woli poznawczej i własnego kierunku samorealizacji, sprawdzanemu praktycznie w działaniu. Środowisko rodzinne, rówieśnicy, kolejni nauczyciele i wychowawcy, publikatory, książki, sztuka i natura, słowem każdy element życia dziecka, a potem młodego człowieka, może albo motywować albo demotywować do samopoznawania i aktywności. Z uwagi na swoje znaczne możliwości oddziaływania, choć ograniczone czasem i przestrzenią, szkoła zajmuje znaczące miejsce w budzeniu lub też gaszeniu tego typu motywacji. Warto zatem zastanawić się nieco, jak ją pogłębić przez nauczanie poszczególnych przedmiotów, w tym także podczas lekcji języków obcych.

2. Ekspresja cech *autonomicznych i autentycznych*

Psychologowie współcześni są na ogół zgodni co do rozwojowej ważności dwóch podstawowych grup czynników determinujących osobowość człowieka (zatem i ucznia), czyli *genetyki* i *środowiska*. Ale Kazimierz Dąbrowski dodaje do tego trzecią grupę czynników, które nazywa *autonomicznymi i autentycznymi*, definiując je następnie jako zbiór cech przekraczających określony stan biologiczno-środowiskowy, selektywnych wobec wpływu wieku i otoczenia, na rzecz postawy uwzględniającej przede wszystkim odczuwanie i realizację własnych tendencji życiowych oraz własnej hierarchii celów i potrzeb (Dąbrowski 1996:45-51). Okazuje się, zdaniem profesora Dąbrowskiego, iż pojawianie się i stopniowa dominacja czynników *autonomicznych i autentycznych* powoduje jednak różnorodne, nie zawsze łatwe do przyjęcia, reakcje człowieka na samego siebie oraz na to, co niesie świat. Może to być rodzaj zadziwienia, zaskoczenia, kompleksy winy lub wstydu, poczucie wyższości pomieszane z poczuciem niższości, spontaniczne przypływy działań twórczych, gwałtowne niezadowolenie z siebie i rzeczywistości, sytuacje depresyjne, bunty i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne. W rezultacie jednak to właśnie konglomerat tych czynników powoduje faktyczny rozwój jednostki ludzkiej, bo stanowi wyraz akceptacji i wzmacniania *filozofii rozwoju* zamiast *filozofii przyjemności, konformizmu czy utylitaryzmu* (Dąbrowski 1996:52-53). Te także czynniki decydują o wyborze określonej opcji działania osoby, w której staje się ona współtwórcą swego środowiska rodzinnego, społecznego i zawodowego. W nich kryje się tajemnica przemiany bierności w aktywność ludzką. One też powinny mieć szansę zaistnieć na terenie grupy klasowej i podczas różnego typu zajęć szkolnych, w tym również glottodydaktycznych.

3. Funkcjonowanie w grupie jako trening autoafirmacji

Działanie we własnym zespole kolegów i w obecności znanego sobie nauczyciela umożliwia naturalne uzewnętrznienie się cech specyficznych poszczególnych jednostek i sprawdzenie ich pozytywnej lub negatywnej użyteczności w życiu. Powtarzalność zachowań czynnościowych utrwała dynamiczny wzorzec przeżywania świata, co owocuje korzystnie w dorosłości. Wrodzona czy wymuszona w rodzinie bierność osoby może być wreszcie przezwyciężana (choćby tylko stopniowo i częściowo) przy pomocy zróżnicowanych ćwiczeń, które budzą zaufanie we własne siły i we własne pomysły. Czas szkoły jest optymalnym czasem do eksperymentowania, bo uczniowie są dopiero na etapie formowania postaw życiowych oraz rozpoznawania swej tożsamości pośród innych ludzi. Zarzucenie tej wielkiej szansy przez nauczycieli

bywa często nieodwracalne. Za późno w zakładzie pracy uczyć kogoś odwagi i wiary w siebie oraz we własne cechy osobowościowe, nigdy wcześniej nie pobudzone i nie włączane w sferę określonych działań, zwłaszcza w zespole.

Dla każdego nauczyciela ważna jest zatem tyleż informacja o istnieniu i specyfice czynników *autentycznych i autonomicznych*, jak również fakt, że to na okres wczesno-młodzieżowy, przypada najbardziej intensywny moment kształtowania się tych cech. Pociąga to za sobą konieczność przyswojenia przez nauczycieli i wychowawców wiedzy o strukturze, randze i dynamice tworzenia się cech kreatywnych i odrębnościowych, bo mogą one poważnie dezorganizować pracę lekcyjną i programową, powodować napięcia między kadrami uczącą a uczniami i budzić nadmierny niepokój dorosłych, jaki towarzyszy zjawiskom niejasnym, często zaburzającym pracę zespołową. Dla profesora Dąbrowskiego nie ulega wątpliwości, że w rzeczywistości jedynie nauczyciele odznaczający się wysokim stopniem własnego autentyzmu i autonomii mogą poradzić sobie z młodzieżą, która dąży do ekspresji tych cech u siebie i przez siebie. Tego typu tendencja u uczniów nie tylko ich nie spłoszy, ale wręcz dodatkowo pobudzi do większej indywidualizacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Problemy rodzą się dopiero przy zderzeniu zachowawczych i pasywnych postaw nauczycielskich z niekonwencjonalnymi zachowaniami uczniów, którzy wręcz prowokacyjnie manifestują swoje specyficzne potrzeby autentyzmu i niezależności.

Weryfikacja nauczycieli według tak bardzo subtelnego kryterium kreatywności i nonkonformizmu byłaby jednak ponura i gorzka, nie mówiąc o tym, że nierealna z uwagi na to, iż sami kontrolerzy mogliby być osobami o równie słabym rozwoju autonomiczności i autentyzmu, co osoby badane. Poza tym myślenie życzeniowe na temat nauczycieli bywa przeważnie abstrakcyjne i mało adekwatne do prawdy naszych szkół. Nie musi to jednak oznaczać rezygnacji z uwrażliwienia na sam problem rozwoju i wzmacniania cech *autonomicznych i autentycznych* u siebie i u uczniów, od których ściśle zależy budowanie się głębokiej motywacji odśrodkowej, samorozwojowej i pozytywnie otwartej zarówno na wiedzę jak i na aktywność. Zamiast kolejnych weryfikacji kadry, lepiej przenieść punkt ciężkości z idealizacyjnych oczekiwań wobec nauczających na praktyczne propozycje rozwiązań metodycznych.

Otóż naszą propozycją w tym względzie jest właśnie **maksymalne wykorzystanie więzi doświadczenia intelektualnego z działaniem**, dobrze znane w glottodydaktyce nowoczesnej, zorientowanej na łączenie nauki języka obcego z określonym kontekstem sytuacyjnym, emocjonalnym lub egzystencjalnym.

W zasadzie człowiek nieustannie *działa*, tyle tylko, że albo w sposób uwewnętrzniony, ujęty w niewidoczne ramy intelektu, emocji czy wyobraźni, albo w sposób uzewnętrzniony, skierowany na otoczenie i na świat obiektywny. Nas interesuje w tej wypowiedzi moment przejścia ze sfery czysto umysłowej na poziom aktywności ukonkretnionej i nastawionej zadaniowo. Interesuje nas zastosowanie informacji uzyskanej drogą głównie myślową do wykonania określonego zadania praktycznego.

Ogólnie wiadomo, że poznawanie języka obcego jest długim i złożonym procesem, absorbującym potencjał obu półkul mózgu, systemu nerwowego, pamięci i sfery uczuciowej. Analogicznie do przyswajania sobie mowy ojczystej, proces glottodydaktyczny powinien być wszakże zawsze zanurzony w optymalnie

ukonkretnionych warunkach i mieć na celu określone korzyści, które uczniowie sami uważają za wartościowe. Zarówno w języku rodzimym jak i obcym, ta korzyść najpierw jest postrzegana instrumentalnie jako zdolność komunikacji z innymi połączona z ekspresją własnej osoby. Zaraz za tą korzyścią znajduje się potrzeba bycia sprawnym w swoim środowisku życiowym, czyli umiejętność przełożenia wiedzy intelektualnej na działanie. I to ważne sprzężenie daje się znakomicie wykorzystać w organizowaniu lekcji języka obcego dla pobudzenia motywacji głębszej niż ocena. Przez aranżację działania można bowiem uruchomić w młodzieży poczucie sprawstwa i rozwoju oraz możliwość sukcesu lub przynajmniej zdolność do podejmowania prób.

Dariusz Śleszyński uważa, że wszelkie działanie, w którym dokonuje się „bycie z kimś lub czymś, wyznacza nowe wymiary uczestnictwa” i wyzwala nową energię. Jest to także najpewniejsza forma autoafirmacji (Śleszyński 1995:46). W działaniu osoba odkrywa często nierozpoznane elementy swej tożsamości, przedwcześnie uśpione, bo dotychczas niepotrzebne, doświadczając z jednej strony swych ograniczeń, ale z drugiej strony swych możliwości. Kto ryzykuje przedsięwzięcia, nawet nieudane, daje sobie jednocześnie prawo do wygranej i satysfakcji, uczy się odwagi i stawiania czoła trudnościom i stresowi, poznaje chwile niższe jako równie naturalne co stany triumfu i, niejako po drodze, uświadamia sobie procesualność każdej dziedziny życia.

Przez podjęcie działania „wylania się *ja chcę, potrafię* konkretne, zdeterminowane, które przeciwstawia się światu pasywności” (Śleszyński 1995:58). Od owego *ja chcę, potrafię* do *ja to lubię* jest odległość względnie bliska i nacechowana naturalną radością oraz poczuciem dumy z własnych dokonań. Ten łańcuch wewnętrznych decyzji przebiega oczywiście wielopoziomowo, ale dla uproszczenia daje się zapisać w pewien schemat sukcesywnych połączeń:

w życiu:

ja chcę / ja lubię / ja muszę / ja potrzebuję → ja potrafię → ja czynię

W codziennych doświadczeniach powody działań kształtują się specyficznie w różnych okolicznościach i w odniesieniu do różnych osób. I tak ludzka aktywność może być warunkowana samą przyjemnością (*ja lubię*), pragnieniem (*ja chcę*), koniecznością (*ja muszę*) albo poczuciem braku (*ja potrzebuję*). Dorośli ludzie mają jednak wyższe poczucie wolności decyzji niż uczniowie i wyższą świadomość celowości podejmowanych działań. Niezależnie od stopnia osobistego zaangażowania i radości, uruchamiają własną aktywność dla im znanej korzyści, choćby wbrew sobie. Mogą względnie jasno obliczyć rachunek strat i zysków, przez co łatwiej im wybrać sytuację przymusu. Nie dany im jest jednak pewien szkolny luksus: sprawdzania większej ilości różnych rozwiązań w warunkach laboratoryjnych, bo sytuacje życiowe mogą być nagłe, rygorystyczne i krańcowe.

W szkole poczucie wolności decyzji jest ogólnie ograniczone, a świadomość obowiązku wyprzedza najczęściej inne modalności, ale i ona ma szansę przekształcić się stopniowo w zadowolenie, satysfakcję, ciekawość czy przyjemność, o ile proces nauczania uwzględni te elementy psychologicznie ważne, które decydują o rozpoznaniu osobistego sensu nauki przez indywidualnego ucznia. Decyzyjność narzucona może z czasem wzbogacić się o odśrodkową wolę rozwoju możliwości, szczególnie tam, gdzie uczniowie mają poczucie realizacji siebie, osobistego rozwoju czy też sukcesu z uzyskiwanych wyników.

w szkole:

ja muszę → ja czynię → ja potrafię → ja chcę / ja lubię

Rozpoznanie przez uczniów sensu własnych wysiłków nie może się dokonać bez konfrontacji z praktycznym działaniem. Wtedy i tylko wtedy uczeń widzi oraz czuje wartość danej wiedzy i siebie jako jej podmiot. Wtedy jedynie dostrzega ograniczenia i fragmentaryczność etapu, na którym się znajduje. Ma okazję przenieść nabyte informacje z przestrzeni mentalnej w przestrzeń fizyczną, materialną i konkretną. Uwalnia się od podręczników, notatek, zeszytów, dokonując spontanicznej syntezy i weryfikacji. Aktualizuje i ożywia wiedzę przez jej ekwiwalenty w postaci działań, praktycznych i realnych. Jak to dobitnie podkreśla Marek Szalek, „podstawową cechą wszelkiego ludzkiego działania jest jego celowość, intencjonalność” (Szalek 1992:124). Przez własne praktyczne dokonania w języku obcym, uczniowie lepiej rozumieją sensowność przedmiotu i jego zastosowanie w życiu niż, skądinąd uzasadnione, lecz czysto doktrynalne, przekonywania dorosłych.

Formy działaniowe w glottodydaktyce są różnorodne i stosowane od zawsze. Są to najczęściej:

**dialogi inscenizowane,
scenki tematyczne,
zabawy z rekwizytami,
teatralizacje wydarzeń,
symulacje ról społecznych czy zawodowych,
aranżacje bajek lub scenariuszy uczniowskich,
gry i konkursy językowo-czynnościowe,
projekty grupowe,
gazetki szkolne i biuletyny,
lekcje autorskie samych uczniów (i z pewnością inne, wynikające bezpośrednio z bycia w klasie i pomysłowości nauczycieli oraz zespołu).**

Niepełna świadomość potencjału tego typu form powoduje jednak często ich banalizowanie i sprowadzanie do powierzchownego zadania. I tak, na przykład, ćwiczenia podawane przez podręczniki lub przez wykładowcę kojarzone bywają przede wszystkim jako pomoc w memoryzacji i automatyzacji określonych mechanizmów języka obcego, a rzadko jako ważny sposób aktywacji wiedzy teoretycznej przez dynamiczną praktykę językową. Propozycje sprawozdawcze czy opowiadaniowe stosowane są głównie dla utrwalania słownictwa i struktur wyrazeniowych typowych dla danego tematu, a mniej jako sposób na zindywidualizowaną selekcję materiału i osobiste zaistnienie w języku nauczonym. Odegranie części dialogowej miewa charakter lektury na dwa głosy zamiast próby inscenizacji.

Nasza rozważania nie mają jednak na celu krytyki tego typu tradycji, a raczej usiłują podkreślić i wzmocnić jej **aspekt działaniowy**, prowadzący do sprawdzania intelektu przez praktykę. Jest on bowiem potencjalnie obecny w wielu praktykach glottodydaktycznych, lecz mało eksponowany i słabo czytelny dla samych uczących oraz ich podopiecznych.

Specyfiką nauczania języka obcego (podobnie jak wielu innych dyscyplin intelektualnych) jest dwufazowość procesu:

- najpierw uzyskać pewną ilość informacji (co dzieje się przy wzmożonej aktywności wewnętrznej mózgu a zaniżonej dynamice zewnętrznej),
- potem wprowadzać uzyskane informacje we własny system sprawczy (przez uruchomienie aktywności zewnętrznej).

Oscylacja ta dokonuje się wahadłowo od bieguna *pasi*, czyli pasywności, ku biegunowi *operari*, czyli działania. Ważne jest, by nauczyciel umiejętnie różnicował swoją pracę lekcyjną z zachowaniem odpowiednich proporcji między tymi fazami. Kiedy na lekcji nadmiernie przeważa aktywność intelektualna uczniów skierowana do wewnątrz bez wprawiania jej w czyn lub inne formy działania zewnętrznego, może nastąpić zniechęcenie, apatia i zbyt szybkie wyparcie wiedzy, której sensowności obiektywnej uczniowie nie mają okazji przetestować dynamicznie. Kiedy z kolei lekcja toczy się gwałtownie, w zbyt ostrym tempie przy wielkiej ilości zmian i samodzielnych zadań, także może spowodować wyłączenie się uczniów, ich panikę, poczucie chaosu, niepewności i opór. Zasada równowagi między przyjmowaniem wiedzy a jej wyrażaniem oraz stała czujność na reakcje klasy obowiązują nauczyciela również w tej kwestii.

Konfrontacja teorii z działaniem ma znaczenie nie tylko dynamizujące, ale wykazuje uczniom praktyczny sens przyswojonego materiału, co ma charakter szalenie inspirujący, zwłaszcza dla młodzieży. Kiedy okazuje się, że uzyskane umiejętności naprawdę służą i w dodatku mają wpływ na rozwijanie funkcji istotnych życiowo, uczniowie, przynajmniej niektórzy, mogą autentycznie podnieść swoją sympatię do przedmiotu i wolę, by go lepiej opanować.

W konkretnym działaniu pojawia się ponadto szansa na sprawdzenie przez uczniów pewnych zdolności pozajęzykowych, bardzo przydatnych społecznie i istotnych w relacjach międzypersonalnych, takich jak współdziałanie, dialogowanie, potwierdzanie, odmowa, czekanie, pomoc, wspieranie, negocjacja, bunt, zgoda. Najbardziej prosta i banalna scenka okazuje się bowiem faktem społecznym, chwilowo tylko odgrywanym, ale na dłuższą metę prawdopodobnym w rzeczywistości. Nie należy pomniejszać społecznych wartości pozornie szkolnego ćwiczenia, w którym uczniowie wchodzą w kontakt z drugą osobą. Jest to bardzo cenne przyswajanie sobie umiejętności życia w grupie, która to umiejętność decyduje o sensownym dorastaniu, zwłaszcza, gdy straszy wizja „cywilizacji samotności” (Fromm 1996).

W zasadzie każdy temat z języka obcego nadaje się do włączenia w struktury aktywnościowe, bo, jak już powiedzieliśmy wcześniej, język wyraża życie, a życie to działanie i bycie w świecie. Już od pierwszych lekcji nauczyciel ma zatem szansę dynamizować określone partie materiału, wprowadzając załączki odgrywanego dialogu, krótkiego powitania, pożegnania, podziękowania, rozszerzając je następnie o dłuższe wypowiedzi własne, najlepiej wpisane w sytuacje lub dramatyzacje przy udziale innych osób z klasy. Na wyższym poziomie można uciec się do lubianych na ogół symulacji spraw prawdopodobnych albo fantastycznych wydarzeń, gdzie uczniowie po prostu udają świat z zastosowaniem nowego języka. Każdy dialog lub sytuacja mogą być wzbogacone gestykulacją, ruchem, aranżacją przestrzeni (choćby symboliczną), wprowadzeniem rekwizytów (nawet papierowych) i różnorodnością konwencji stylistycznej. Te same treści można przecież przekazywać tonem żartobliwym, kłótlwym, sentymentalnym, patetycznym czy zdawkowym, ale każda zmiana konwencji stylistycznej powoduje naturalne różnice w tworzeniu scenki i zachowania się uczestników. Lekcje zyskują na barwności, uczniowie na elastyczności, a korzyścią

dydaktyczną pozostaje fakt, iż wszelkie modyfikacje zewnętrznych warunków, przy zachowaniu tej samej bazy językowej, niezwykle sprzyjają jej lepszemu opanowaniu i pamiętaniu.

W tym momencie wypada nam jednak powrócić do wcześniejszego wątku psychologicznego dotyczącego formacji nauczycieli jako osób o wyrazistych cechach *autentycznych i autonomicznych*. Okazuje się bowiem, że mimo oczywistych dyrektyw metodologicznych, zalecających intensywnie wprowadzanie form aktywnościowych w glottodydaktyce, stosunkowo niewielu nauczycieli rzeczywiście z nich korzysta. Dzieje się tak, ponieważ właśnie działanie jest faktyczną manifestacją osobowości ludzkiej, dosyć bezlitośnie obnażając wszelkiego typu zahamowania, lęki i zaburzenia kontaktowe, jakim dana osoba podlega. Kiedy nauczyciel sam ma problemy z działaniem w życiu, podświadomie unika form pracy, które tej sfery dotyczą. Woli stosować bierne ćwiczenia ustne i pisemne, bezpiecznie utrwalające nauczany materiał, niż ryzykować w klasie ruch, zmiany ról, nowe układy czy teatralizacje wydarzeń. Własną niepewność w relacjach z ludźmi i sytuacjami podświadomie projektuje na uczniów, skazując ich na spowolnione i lękowe tempo życia oraz na rutynowość zachowań, w przeważającej mierze odtwórczych, co w nauce języka obcego bywa mniej niebezpieczne niż w innych dziedzinach, aczkolwiek zawsze usypia inicjatywę i hamuje energię młodych umysłów.

Nauczyciel o silnie rozwiniętej autonomii i kreatywności, życiowo odważny i niekonwencjonalny, bez trudu pociągnie uczniów w pewne ryzyko doświadczania nowej wiedzy w działaniu. Mało tego, sam jest w stanie tworzyć aktywny i dialogowy styl bycia z uczniami, bo sam wcześniej na sobie sprawdził zasadność podejmowania wyzwań ze strony świata, bez przerzucania odpowiedzialności na innych. Łatwo mu przychodzi eksperymentowanie i zmiany praktyk językowych, bo nie boi się niepowodzenia czy kompromitacji. Jego autentyzm życiowy stanowi niepodważalny atut w tworzeniu nowych koncepcji pracy z uczniami, w tym także pracy wykorzystującej wszelkie formy działania.

Trzeba jednak stwierdzić otwarcie, że nawet osoba nieśmiała, zamknięta czy kontemplacyjna, może wprowadzać ćwiczenia działania do zajęć szkolnych, o ile uwierzy w przyjazną inicjatywę uczniów o cechach przywódczych i im przekáže wybrane posunięcia organizacyjne. Bardzo często tego rodzaju młodzi ludzie potrafią sprawnie pokierować swymi kolegami w zaplanowanej pracy językowej przełożonej na sytuacje. Wbrew pozorom, poziom odpowiedzialności i spolegliwości młodzieży bywa wyższy niż sądzą dorośli pod warunkiem, że relacje między nią a nauczycielem są zbudowane na szacunku. Najboleśniej rani lekceważenie i pogarda którejs z stron, dlatego te postawy z góry uniemożliwiają wszelkie zejście na płaszczyznę współpracy. Kiedy między klasą a prowadzącym istnieje wzajemne poszanowanie i ufność, można naprawdę spróbować choćby podstawowych wspólnych przedsięwzięć. Nauczyciel naprawdę niekoniecznie musi łamać siebie, by dynamizować zajęcia. Ma przecież zawsze do dyspozycji dosyć zróżnicowaną grupę ludzi, jaką jest każdy zespół klasowy, gdzie zazwyczaj ktoś pełni rolę nieformalnego lidera i może stanowić dużą pomoc w nietypowych formach działaniowych podczas lekcji. Do nauczyciela należy wypracowanie specyficznego typu więzi z takim uczniem, by nie przeciążać go zadaniami zbyt trudnymi, i by nie żądać od niego wiedzy merytorycznej większej niż u reszty klasy. Pozostaje on jedynie uczniem i, podobnie jak jego koledzy, ma prawo do stopniowego zdobywania informacji, do pomyłek, błędów i niepewności. Zdolności przywódcze nie muszą iść w parze z wydolnością intelektualną i nie można ich mylić.

Zdarza się nieraz, że uczniowie dynamiczni nie są wcale prymusami, a klasowi intelektualiści nie posiadają cech przywódczych specjalnie rozwiniętych. Są to różne rodzaje ekspresji ludzkiej inteligencji i lepiej nie mylić je ze sobą.

4. Intensyfikacja procesu zapamiętywania i selekcji informacji

Przez wprowadzanie form działaniowych do zajęć glottodydaktycznych, nauczyciel podnosi nie tylko ich atrakcyjność, ale przede wszystkim ich sens praktyczny, wymierny w kontaktach międzyludzkich i zawodowych, dając uczniom możliwość do sprawdzania siebie w ukonkretnionych sytuacjach. Jest to przełożenie informacji na życie z zachowaniem jego wielowymiarowości i zmienności. Jest to także wspomnienie pamięci, która obok teoretycznej wiedzy koduje całokształt zdarzenia, czyli ruch, przestrzeń, anegdotę, obrazy i wszelkie inne dane zmysłowe towarzyszące przerabianemu tematowi. Ważnym pozostaje również fakt, iż przez każde różnicowanie ćwiczeń językowych wzbogaca się skala kontekstów werbalnych, w których określone jednostki leksykalne czy frazeologiczne bywają używane. Zatem z punktu widzenia memoryzacji zysk z dynamizacji pracy nad językiem obcym jest podwójny, bo pobudza pamięć jednocześnie przez zmienność sytuacyjną rzeczywistości, w której lekcja przebiega, oraz przez bogactwo kontekstualne samej komunikacji słownej.

Zastosowanie form działaniowych sprzyja nie tylko pogłębieniu motywacji wewnętrznej, rozpoznawaniu i ćwiczeniu własnych cech autonomicznych i kreatywnych, utrwalaniu informacji w pamięci, ale ma jeszcze jedną wartościową właściwość: pomaga w koncentracji uczniów na zadaniu. Nie da się dobrze wprowadzić w praktyczną aktywność wiedzy niejasnej czy cząstkowej, bo efekt także będzie niepełny lub nawet błędny. Uczniowie muszą dysponować określonym zestawem danych, żeby z nich wyprowadzić sensowne czynności. Jeśli więc odczuwają deficyt informacyjny, z własnej woli usiłują go jak najspieszniej usunąć, choćby doraźnym doczytaniem i przypomnieniem sobie tego, co niezbędne, a to zawsze nieźle wpływa na uczniowską pamięć. Często chęć wykonania zadania powoduje szybkościowy przyrost wiedzy, a niecodzienny kontekst dodaje mu mocy utrwalającej.

Przez działanie wzrasta koncentracja na tej ilości i jakości wiedzy, która owo działanie czyni możliwym. Uwaga bowiem, jak twierdzą znawcy przedmiotu, „stanowi podstawowy mechanizm dokonywania selekcji informacji” (Chlewiński *et al* 1997:137), decydując w pierwszym rzędzie o hierarchii ich ważności. W praktyce widać natychmiast stopień przydatności tego, co nauczono. Tym samym następuje wzmocnienie czujności na informacjach bezpośrednio użytecznych (co w języku obcym oznacza najczęściej informacje służące doraźnej komunikacji w danej i wyrazistej sytuacji), a wycofanie uwagi z tej sfery zagadnień, która ma charakter komentarza, wywodu teoretycznego lub podręcznikowej abstrakcji. Nie dotyczy to jednak uczniów obdarzonych umysłowością badawczą i teoretyzującą. Mają oni na ogół potrzebę pełniejszego oglądu wiedzy i lubią znać przyczyny danego stanu rzeczy. Prawdopodobnie będą więc działać z zastosowaniem większej liczby danych, łącząc teorię z praktyką w sposób całkowicie własny i nieraz bardzo oryginalny. Należą oni mimo wszystko ciągle do klasowych mniejszości. Większość uczniów zadawała się bezpośrednim i szybkim rezultatem swych działań, ograniczając wiedzę do części najbardziej efektywnej. Tak czy inaczej, koncentracja na zadaniu doskonale pomaga w wykorzystaniu i utrwalaniu istotnych informacji. Stąd nabiera dodatkowego znaczenia stosowanie aktywnościowych technik ludycznych w glottodydaktyce, wymuszających

szybka selekcję potrzebnych danych dla właściwego rozegrania określonej konkurencji lub etapu gry.

W rezultacie przez stosowanie ćwiczeń działaniowych nauczyciel pracuje jednocześnie nad kilkoma znaczącymi elementami procesu dydaktycznego:

- nad przemianą motywacji zewnętrznej na wewnętrzną;
- nad rozpoznaniem i ekspresją osobniczych cech autonomicznych i autentycznych;
- nad wykorzystywaniem energii grupy do rozwiązywania wspólnych zadań;
- nad skutecznością pamięci;
- nad intensyfikacją uwagi;
- nad umiejętnością dokonywania selekcji informacji i ich hierarchizacji według kryterium użyteczności sytuacyjnej.

Podniesienie wydajności choćby jednego z tych elementów pracy szkolnej wystarcza, by działaniu jako formie szkoleniowej przyznać wysoką wartość także w glottodydaktyce.

Bibliografia

- Arabski J. 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wyd. „ŚLĄSK”.
- Arends R. I. 1995. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Chlewiński Z., Hankuła A., Jagodzińska M., Mazurek B. 1997. *Psychologia pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D. 1995. *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąbrowski K. 1996. *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (red.) 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Wyd. „IMPULS”.
- Fromm E. 1996. *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Poznań: Dom Wyd. „REBIS”.
- Gozdek-Michaëlis K. 1995. *Supermożliwości twojego mózgu*. Katowice: Agencja Wydawnicza „COMES”.
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M. 1983. *Gry symulacyjne w szkole*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Szałek M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Art Print.
- Śleszyński D. 1995. *Człowiek w działaniu*. Białystok: Wyd. „TRANS-HUMANA”.