

Władysław Woźniewicz

NAUCZYCIEL JAKO PODMIOT KIERUJĄCY PROCESEM GLOTTODYDAKTYCZNYM  
W GRUPIE JĘZYKOWEJ

Mówiąc o działalności glottodydaktycznej nauczyciela dotyczącej kierowania uczeniem się języka obcego, jesteśmy zobligowani określić, w jakim kontekście teoretycznym zamierzamy rozpatrywać tę działalność. Gdy mówimy z kolei o kontekście teoretycznym, to mamy na myśli aktualnie istniejące, współzawodniczące czy zwalczające się teorie opisujące i wyjaśniające mniej lub bardziej odmiennie określony fragment rzeczywistości. Istotne jest przy tym, jakie założenia ontologiczne leżą u podstaw tych teorii i czy w konsekwencji teorie te są przystawalne i porównywalne, co jest w ogóle warunkiem obalenia np. teorii starszej przez teorię nową. Nie stanowi zatem kontekstu teoretycznego wiedza teoretyczna, a więc zbiory praw i twierdzeń powszechnie sprawdzonych, spełniających się w praktyce społecznej i funkcjonujących w dużym stopniu w naszej świadomości jako pewne trwałe zasady i równocześnie jako część naszego języka i zarazem składnika naszej świadomości. Należy zatem odróżnić tak rozumianą teorię, czyli wiedzę teoretyczną od teorii będącej również fragmentem wiedzy, lecz wiedzy nowo kreowanej, przy pomocy której usiłujemy w oparciu o pewne założenia ontologiczno-epistemologiczne zrekonstruować badany fragment rzeczywistości w sposób bardziej adekwatny, aby móc działać bardziej racjonalnie i efektywnie.

We współczesnej glottodydaktyce ów kontekst teoretyczny wyznaczają w istocie trzy teorie - audiolingwalizm, kognitywizm i komunikacyjność. Jak wiadomo, każda teoria wyrasta na gruncie już istniejącej wiedzy, obok już funkcjonujących teorii i tworzy nowy kontekst teoretyczny, który wchodzi w określone relacje z praktyką społeczną, z działalnością praktyczną jednostek. Jakiegokolwiek próby racjonalizacji i efektywizacji działalności glottodydaktycznej muszą być projektowane i weryfikowane w zakresie

tych problemów i dylematów, jakie wyznaczają ramy kontekstu teoretycznego i określonej praktyki społecznej.

Po tej ogólnej metodologicznej refleksji przejdę do określenia przedmiotu mojej wypowiedzi. Otóż pragnąc mówić o nauczycielu jako podmiocie działalności glottodydaktycznej, musimy najpierw sprecyzować przedmiot tej działalności w świetle aktualnej wiedzy glottodydaktycznej. Po wtóre musimy określić, z pozycji jakich najbardziej ogólnych założeń i postulatów aktualnego kontekstu teoretycznego zamierzamy formułować własne twierdzenia, w tym również twierdzenia projekcyjne w odniesieniu do działalności glottodydaktycznej nauczyciela, która znajduje rzeczywisty wyraz w kierowaniu procesem glottodydaktycznym. Dopiero po takim określeniu metodologicznej pozycji przejdę do bezpośredniego zadania wypowiedzi, polegającego na przedstawieniu właściwości nauczyciela jako podmiotu kierowania uczeniem się języka obcego w procesie glottodydaktycznym. Z konieczności w ramach niniejszego referatu określenie przedmiotu działalności nauczyciela, jak i całego kontekstu teoretycznego można ująć w formie lakonicznych tez.

1. Przez pojęcie działalność glottodydaktyczna nauczyciela będziemy rozumieć pewien zbiór określonych typów działań mających na celu zarówno orientowanie uczniów w sposobach realizacji czynności językowego komunikowania się zgodnie z regułami kompetencyjno-językowymi i konkretnymi normami komunikacyjno-pragmatycznymi, jak i współdziałanie z nimi w ćwiczebnym wykonywaniu tych czynności. Podobne określenie działalności glottodydaktycznej implikuje dość złożony przedmiot tej działalności. W literaturze glottodydaktycznej zorientowanej lingwistycznie przedmiot działalności glottodydaktycznej jest rozumiany jako trwający w określonym wymiarze czasowo-zakresowym proces poznawania i internalizacji reguł kompetencji językowej znajdujących wyraz w tzw. gramatyce dydaktycznej oraz działań językowych zgodnie z tymi regułami i pewnymi normami składającymi się na tzw. kompetencję komunikacyjno-pragmatyczną. Tego rodzaju pojmowanie przedmiotu działalności glottodydaktycznej jest charakterystyczne dla tzw. mocnych teorii „nauczeniowych” (o których będzie mowa za chwilę), które zakładają implícite, iż władanie językiem obcym jest funkcją nauczania. Jeśli jednak rozpatrywać funkcję języka, jak to proponuje J. L. Austin w swojej pracy „How to Do Things with

Words"<sup>1</sup>, w kategorii akcji (działań) czy aktów performatywnych lub - jak to proponuje się z innych pozycji metodologicznych w literaturze radzieckiej<sup>2</sup> - jako działalność językową (mowną), to należałoby wyeksponować w określeniu przedmiotu działalności glottodydaktycznej inne jego aspekty. Mianowicie przez przedmiot działalności glottodydaktycznej nauczyciela będziemy rozumieć wdrażanie uczących się języka do wykonywania działań quaeikomunikacyjnych i czynności mniej lub bardziej naturalnego komunikowania się w oparciu o uprzednie zorientowanie uczniów w sposobach operowania jednostkami materiału językowego zgodnie z regułami językowymi. Powyższe określenie przedmiotu działalności glottodydaktycznej implikuje dzięki pojęciu orientowania, iż proces opanowywania języka jest kierowanym uczeniem się uwzględniającym również to, co stanowi indywidualny wkład ucznia w ten proces, np. jego ogólne zdolności poznawcze, indywidualne strategie uczenia się, właściwości zapamiętywania i inne właściwości indywidualno-osobnicze.

2. Kolejne zagadnienie to określenie istoty założeń wyjściowych odnoszących się do, najogólniej biorąc, sposobów realizowania działalności glottodydaktycznej. We współczesnej glottodydaktyce na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, w miarę jak zaczęła się formować glottodydaktyczna teoria komunikacyjna, możemy mówić o dwóch podejściach i dwóch strategiach nauki języka oboego i odpowiednio o dwóch kierunkach i typach technologii działalności nauczyciela. Podejście pierwsze łączymy ze wszystkimi dotychczas znanymi teoriami glottodydaktycznymi (z wyjątkiem przednaukowej, prototeoretycznej koncepcji nauczania bezpośredniego i specyficznej teorii sugestopedologicznej), które możemy określić jako mocne teorie nauczeniowe. Określnik "mocny" warunkuje, iż teorie odznaczające się tą cechą łączą, przy wszystkich dzielących je zasadniczych różnicach, założenie, zgodnie z którym przebieg procesu glottodydaktycznego i opanowywania ję-

<sup>1</sup> J. L. A u s t i n, How to Do Things with Words, Oxford 1962. Patrz także: E. G r o d z i ń s k i, Wypowiedzi performatywne, Wrocław 1980; L. A. J a k o b o w i t s, Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues, Rowley, Mass. 1970.

<sup>2</sup> Osnovy teorii rieczewoj diejatielnosti, red. A. A. Leon-tjew, Moskwa 1974.

zyka uzależniony jest przede wszystkim od jakości i ilości oddziaływań zewnętrznych i pobudzeń do działań składających się na to, co określamy jako nauczanie. Zarówno audiolingwalizm, jak i kognitywizm są mocnymi teoriami nauczeniowymi, gdyż zbudowane są na założeniu, że istnieje odpowiedniość korelacji między działaniami nauczeniowymi i uczeniem się języka, że uczenie się i władanie językiem jest w istocie funkcją nauczania. Konsekwencją empiryczną takiego założenia jest postulat, zgodnie z którym o efektywności procesu nauki języka decydują adekwatne metody, sposoby nauczania, a więc adekwatna technologia procesu glottodydaktycznego. Zarówno teoria audiolingwalna, jak i kognitywna każda na swój sposób usiłuje zweryfikować to założenie w praktyce. Wiadomo, że istnieją określone sprzeczności między praktyką a pewnymi obszarami tych teorii oraz że pojawiają się tendencje tworzenia koncepcji eklektycznej na bazie obu teorii.

Formowanie się nowej teorii glottodydaktycznej, którą określimy jako podejście komunikacyjno-czynnościowe (w ramach tego artykułu nie mieści się eksplikacja jej nazwy) stanowi otwarcie nowych perspektyw poznawczych w glottodydaktyce. W podejściu tym, czyli glottodydaktycznej teorii komunikacyjnej, uczenie się języka obcego, nabywanie kompetencji językowo-komunikacyjnej, a ściślej mówiąc - uczenie się działań i czynności językowego komunikowania się możemy rozpatrywać jako specyficzny przypadek działalności językowej dającej się opisać w terminach psychologicznej teorii działalności i teorii komunikacji językowej. Kształtowanie się zdolności językowej jako korelatu kompetencji językowo-komunikacyjnej jest możliwe tylko w ścisłym związku z pozajęzykową działalnością jednostki jako członka określonej grupy społecznej, np. grupy językowej. Charakterystyki zdolności językowej, znajdujące wyraz w jakości i ilości nawyków i umiejętności językowych, są pochodnymi właściwości i warunków wykonywania czynności mownych, w toku których kształtują się te nawyki i umiejętności. Zarówno wyżej wymienione, jak i szereg innych równie ważnych założeń ontologicznych posłużyły do wyprowadzenia ważnych twierdzeń i postulatów konstytuujących glottodydaktyczną teorię komunikacyjną. W świetle tej teorii zmienia się status ucznia w procesie glottodydaktycznym jako jednostki wewnętrzstrowalnej i odpowiednio status nauczyciela, który jawi się nam



jako aktualny członek grupy językowej orientujący uczniów w sposobach obojęzycznego komunikowania się. Orientowanie uczniów ma służyć podmiotowemu wykonywaniu działań i czynności językowego komunikowania się poprzez procesy kognitywne, indywidualne strategie przyswajania itp.

Na tle naszkicowanej wyżej pozycji metodologicznej możemy przejść do przedstawienia podstawowych tez zawierających charakterystyki nauczyciela jako podmiotu działalności glottodydaktycznej w świetle podejścia komunikacyjno-czynnościowego. Jak wiadomo, centralny układ glottodydaktyczny konstytuują dwa wzajemnie determinujące się podmioty nauczyciel i uczeń. Ilekroć nauczyciel prowadzi zajęcia w grupie językowej, współdziałając z jej członkami, tylekroć on sam staje się (powinien stawać się) aktualnym członkiem tej grupy. Aby jednak nauczyciel stał się rzeczywiście aktualnym członkiem grupy językowej, a właściwie został on przez większość członków grupy za takiego uznany, musi spełniać pewne warunki, na które składają się: 1) przygotowanie językowe, 2) zdolności adaptacyjne, 3) pożądane zdolności do pełnienia roli podmiotu kierowania uczeniem się. Zwięzłe rozpatrzenie tych problemów będzie stanowił główną treść niniejszego artykułu.

1. W tradycyjnej metodyce przygotowanie językowo-zawodowe stanowi zasadniczy, jeśli nie jedyny, warunek mający zapewnić nauczycielowi odpowiednią pozycję w grupie językowej. Dzięki tej pozycji nauczyciel ma określać przebieg procesu glottodydaktycznego, sposoby i procedury nauczania języka (por. znany postulat tzw. kierowniczej roli nauczyciela), egzekwować i oceniać postępy uczniów. Do podstawowych składników przygotowania językowo-zawodowego należą w szczególności: dobra znajomość języka, co jest oczywiście zrozumiałe oraz pewne ogólnopedagogiczne właściwości, takie jak umiejętność konsekwentnego stosowania w praktyce zalecanych zasad, procedur i technik nauczania, zdolności organizatorskie, umiejętność dyscyplinowania grupy, egzekwowanie wymogów, sprawiedliwe ocenianie itp.

Dobre opanowanie nauczanego języka jest niewątpliwie warunkiem koniecznym, lecz daleko niewystarczającym, aby skutecznie kierować nauką języka. Również wymienione ogólnopedagogiczne właściwości, same w sobie pożyteczne, mogą w kontakcie innych nie-

pożądanych cech osobowości ulec daleko idącej deformacji, która czyni z nauczyciela nieczułego rutyniarza, wydającego monotonne polecenia, „przerabiacza” materiału zamieszczonego w podręczniku, za to pedantycznie i systematycznie egzekwującego jego zawartość i sprawiedliwie oceniającego. Tymczasem wiadomo, że tzw. nauczanie języka różni się nie tylko od nauczania przedmiotów niejęzykowych, gdzie mamy do czynienia z przekazywaniem informacji i nauczaniem jej zdobywania, lecz również od nauczania wielu umiejętności twórczych, np. artystycznych. Kandydaci na aktorów czy muzyków, ucząc się posługiwania środkami wyrażania (głosem w szczególności czy instrumentem muzycznym), czynią to poprzez odtwarzanie gotowych tekstów. Nawet wtedy gdy ma miejsce indywidualna interpretacja artystyczna, gdy artysta niejako ponownie kreuje utwór, to samo tworzywo utworu, jego substancja, treść pozostają te same. Samowyróżanie się, kreowanie dokonuje się w planie ekspresji artystycznej i formy. Ewentualne współdziałanie z partnerem nie odgrywa istotnej roli. W przypadku nauki języka obcego mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją. Do opanowania umiejętności posługiwania się takim instrumentem jak język, mający służyć samowyróżaniu się, nie wystarczy samo odtwarzanie gotowych tekstów. Trzeba przede wszystkim samemu tworzyć teksty w danym języku, aby nauczyć się nim władać. Tymczasem wiadomo, że tworzenie nowych tekstów jest równoznaczne z wytwarzaniem i wyrażaniem określonych treści psychicznych we współdziałaniu z innymi osobami, we wzajemnym komunikowaniu się. Nie dokonuje się to samorzutnie nawet w języku ojczystym. Trzeba po pierwsze wiedzieć o czym mówić, po drugie chcieć mówić, po trzecie wreszcie musimy jeszcze mieć partnera, z którym moglibyśmy komunikować się i który sam z kolei okazywałby skłonność do komunikowania się. Aby zatem komunikowanie się mogło mieć miejsce, muszą zaistnieć niezbędne warunki i odpowiedni klimat psychologiczny skłaniający uczących się języka do wyrażania określonych treści. Stresujące długie paazy w oczekiwaniu na wypowiedź uczniów po zadanych przez nauczyciela pytaniu są spowodowane, jak wykazują obserwacje, nie tylko brakiem materiału werbalnego do sformułowania wypowiedzi, lecz również innymi przyczynami, takimi jak zwykła niechęć do wypowiadania się na dany temat albo niewiedza odnośnie do tego, co powiedzieć. Otóż wymienione wyżej ogólnopedagogiczne właściwości nauczyciela oraz kompetencje merytoryczne stanowią wystarczające

kwalifikacje do nauczania przedmiotów niejęzykowych, nie stanowią one jednak wystarczających kwalifikacji nauczyciela języka obcego, aby taki klimat i warunki nauki języka obcego zdołał on zapewnić. Tak więc przygotowanie zawodowe nauczyciela do kierowania nauką języka obcego należy wzbogacić o inne jeszcze umiejętności.

Podstawowym składnikiem dojrzałości zawodowej nauczyciela języka obcego w pewnym sensie przesądzającym o efektywności i sukcesie w jego działalności dydaktycznej jest umiejętność harmonijnego łączenia dwóch współzależnych wątków procesu glottodydaktycznego - wątku „nauczeniowego” i wątku partycypacyjnego. Wątek „nauczeniowy” łączymy z czynnościami nauczyciela takimi jak orientowanie, kontrolowanie, ocenianie, zalecanie i inne formy mniej lub bardziej jawnie wyrażanego obligowania. Wątek partycypacyjny łączymy z czynnościami partnerskiego współdziałania i współuczestniczenia nauczyciela w ówczesnym komunikowaniu się z członkami grupy językowej, z całą grupą w roli aktualnego członka. Ilekroć dochodzi do głosu wątek „nauczeniowy” tylekroć mamy do czynienia z mniej lub bardziej ostro zarysowującym się stosunkiem „podmiot-obiekt”, czyli nauczyciel jako podmiot nauczający i uczeń jako obiekt nauczania. Jeśli chodzi o wątek partycypacyjny, to możemy mówić jedynie o stosunku typu „podmiot-podmiot”, czyli komunikujący się nauczyciel w roli aktualnego członka grupy uożący się komunikowania we współdziałaniu z nauczycielem. Im mniej ostro będzie zarysowywać się stosunek „podmiot-obiekt” w przypadku realizacji czynności typu „nauczeniowego”, tym łatwiej w sposób bardziej naturalny nauczyciel może przeplatać, kombinować w toku lekcji, w toku realizacji poszczególnych zadań językowo-komunikacyjnych wątek „nauczeniowy” i wątek partycypacyjny z pożytkiem dla efektywności całego procesu glottodydaktycznego. Umiejętność podobnego kierowania procesem glottodydaktycznym łączymy z kształtowaniem i rozwijaniem zdolności adaptacyjnych nauczyciela.

2. Z ustaleń psychosocjologii wynika (N. Mikin<sup>3</sup>), że poczucie zadowolenia jednostki z samej siebie, z układów społecznych, w których tkwi i działa, zależy od tego, na ile jest ona gotowa

<sup>3</sup> Czeżowiek, srieda, obščozenije, red. N. Mikin, Tallin 1980; S. N o w a k, Metodologia badań socjologicznych, Warszawa 1979.

przyjąć określoną rolę i zachowywać się płynnie w tej roli stosownie do warunków i konkretnych sytuacji, identyfikować się z nią, niejako internalizując ją. Do czynników, które determinują prawidłowe pełnienie roli nauczyciela języka obcego w ogóle i odgrywania niezłożonych konkretnych ról jako aktualnego członka grupy komunikującego się z uczniami w poszczególnych grupach językowych należą w szczególności między innymi takie jak:

- Poczucie satysfakcji z posiadania odpowiedniego statusu w wymiarze ogólnospołecznym i zadowalającej pozycji materialnej.
- Odpowiednia kondycja psychofizyczna, zdrowie itp.
- Rezerwa wolnego czasu na kontakty z uczniami, współkolegami, na dokształcanie się, lekturę, wyjazdy zagraniczne do kraju, którego języka uczy itp.
- We współdziałaniu z grupą językową dążenie do pogodzenia wzajemnych oczekiwań własnych i uczniów związanych z pełnieniem przyjętych na siebie ról, w szczególności wzywaniem się w każdorazową sytuację uczącego się jako partnera komunikowania się.
- Identyfikowanie się z rolą permanentnego współkomunikującego się z uczniami.
- Brak sztywności w pełnieniu i odgrywaniu roli nauczyciela języka obcego, zdolność do płynnej modyfikacji odgrywanej roli odpowiednio do ujawniających się sytuacji.
- Umiejętność postrzegania grupy językowej nie tylko jako obiektu kierowania, lecz przede wszystkim jako względnie autonomicznego układu społecznego, w którym mają miejsce własne niepodatne kontrole i kierowaniu procesy samoregulacji, sympatie, antypatie, indywidualne, wewnątrzgrupowe interesy, dążenia, sprzeczności itp. Nie zawsze interes i racja nauczyciela pokrywa się obiektywnie z interesem i racją członków grupy językowej.

O ile trzy pierwsze czynniki należy rozpatrywać jako warunki sprzyjające pełnieniu i odgrywaniu ról nauczyciela języka obcego, to pozostałe czynniki możemy rozpatrywać jako umiejętności kształtujące się w rezultacie adaptacji do pełnienia i odgrywania tych ról. Owa adaptacja jest po części efektem kształcenia zawodowego obejmującego w szczególności odgrywanie symulowanych ról dydaktycznych praktyki (pedagogiczne w toku studiów neofilologicznych), po części zaś rezultatem refleksji pedagogicznej nauczy-

la. W sumie jedno i drugie prowadzi do zawężenia działalności glottodydaktycznej metodą prób i błędów.

3. Jakie zatem pożądane zdolności i umiejętności podmiotu kierowania procesem glottodydaktycznym jesteśmy w stanie kształtować w toku przygotowania i kształcenia językowo-zawodowego? Jest rzeczą oczywistą, że kształtowanie owych zdolności i umiejętności może przebiegać racjonalnie w oparciu o przyswojenie przez kandydatów na nauczycieli języka obcego solidnej wiedzy glottodydaktycznej. W oparciu o tę wiedzę należy kształtować i rozwijać przede wszystkim te umiejętności, które są niezbędne do przysposabiania się do roli nauczyciela języka obcego jako podmiotu kierującego efektywnie procesem glottodydaktycznym według założeń podejścia komunikacyjno-czynnościowego. Spośród wielu różnorodnych umiejętności w pierwszym rzędzie należałoby wyróżnić następujące.

- Umiejętności orientowania uczniów w sposobach wykonywania operacji z jednostkami materiału językowego. Umiejętności te wiążą się z prezentowaniem, eksponowaniem różnego rodzaju elementów językowych i niejęzykowych (mediów) pozwalających uczącym się wyrobić sobie subiektywne wyobrażenie sposobów realizacji działań i czynności komunikowania się.

- Umiejętności ustanawiania i podtrzymywania komunikacyjnego kontaktu z uczącymi się pozwalające przyciągać i koncentrować uwagę uczniów, regulować ich aktywność psychiczną.

- Umiejętności perlokucyjne związane ze sposobami werbalnej realizacji czynności orientowania i kontaktowania.

- Pobudzanie i podtrzymywanie motywacji do uczenia się języka obcego realizowane przez umiejętne oddziaływania apelujące do sfery poznawczej (budzenie i uwzględnianie w praktyce dydaktycznej indywidualnych i grupowych zainteresowań), emocjonalnej (stwarzania poczucia sukcesu, satysfakcji z poprawnego komunikowania się w języku obcym, wspólne grupowe przeżycia typu artystycznego, rekreacyjnego, przeżycia związane z udziałem w grach językowych, odgrywaniem określonych ról itp.). Nauczyciel powinien być świadomy, jak istotną rolę odgrywają w podtrzymywaniu i utrwalaniu się motywacji do uczenia się języka takie czynniki pośrednie jak komfort psychiczny uczących się, ich aspiracje, poczucie grupowej solidarności, styl współdziałania między nauczy-



cielem a grupą językową w procesie realizacji zadań językowo-komunikacyjnych itp.

- Stymulowanie aktywności poznawczo-intelektualnej uczących się odnosi się do rozbudzenia potrzeby aktywności w sferze działalności pozajęzykowej. Rola nauczyciela w tym aspekcie jego działalności jest równie ważna, jak i w sferze oddziaływań na motywację uczenia się języka i łączymy tę rolę między innymi z umiejętnością formułowania zadań problemowych i kierowania ich rozwiązywaniem zgodnie z postulatami teorii nauczania problemowego<sup>4</sup>. W radzieckiej glottodydaktyce z pojęciem zadania problemowego do pewnego stopnia koreluje tzw. zadanie językowo-myślone (rieozemy-slitielnaja zadacza).

- Kierowanie transferem nabytej wprawy w operowaniu jednostkami materiału językowego na operowanie jednostkami nowo przyswajanymi, „włączanie” umiejętności wykonywania prostych działań pseudokomunikacyjnych w strukturę bardziej złożonych działań i czynności mniej lub bardziej naturalnego komunikowania się.

- Umiejętności konstruktywne wyrażające się w racjonalnym doborze jednostek materiału językowego, wzorów mowy, w projektowaniu działań językowych, sposobów ich realizacji, konstruowaniu zadań językowo-komunikacyjnych, procedur ich realizacji itp.

- Umiejętności organizatorskie łączymy zazwyczaj ze zdolnością nauczyciela do zapewnienia niezbędnych warunków materialno-organizacyjnych, punktualności i dyscypliny oraz zachowanie odpowiedniego tempa lekcji (zajęć) języka obcego.

- Umiejętności kontrolno-oceniające.

- Umiejętności gnostyczne. Te ostatnie są w większym stopniu pochodną autorefleksji nauczyciela nad własną działalnością glottodydaktyczną, niż efektem kształcenia zawodowego.

Wymienione umiejętności nie wyczerpują zapewne rejestru właściwości składających się na przygotowanie zawodowe nauczyciela. Wyróżniliśmy przede wszystkim te umiejętności, które naszym zdaniem są niezbędne, aby nauczyciel mógł racjonalnie i efektywnie kierować procesem glottodydaktycznym. Pominęliśmy również szcze-

---

<sup>4</sup> W. O k o ń, U podstaw problemowego uczenia się, Warszawa 1964; J. S u c h, O uniwersalności praw nauki, Warszawa 1972; W. W o ź n i e w i c z, Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu umiejętności mówienia w języku rosyjskim, Rzeszów 1976.

gólową charakterystykę i metody kształtowania tych umiejętności, gdyż stanowią one przedmiot odrębnego opracowania.

Владислав Возьневич

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ, УПРАВЛЯЮЩИЙ ГЛОТТОДИДАКТИЧЕСКИМ  
ПРОЦЕССОМ В ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЕ

В свете положений коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе обучения русскому языку мы имеем дело с двумя субъектами деятельности: учителем как субъектом деятельности управления усвоением языка и учеником как субъектом самоуправляемого овладения языком. Этот факт принципиально меняет статус учителя в учебном процессе. Его основная роль состоит в адекватном ориентировании учащихся в способах вербализации коммуникативных интенций. Для этого необходимы специальные глоттодидактические умения. Автор выделяет три группы глоттодидактических умений: 1) языковые умения, 2) адаптивные умения, связанные со способностью исполнять различные роли актуального члена языковой группы, 3) умения, необходимые для эффективного педагогического общения и рационального управления глоттодидактическим процессом.