

Magdalena BIAŁEK
Uniwersytet Wrocławski

Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych

Abstract:

Communicative approach and the scope of its application in foreign language teaching

The purpose of this article is to present selected aspects of the theoretical background of the communicative approach as well as the reflection on how and to what extent its assumptions are applied in foreign language teaching in Poland based on the example of German classes in middle schools in Poland. Communicative approach has been presented in the article as a very broad method, not thoroughly defined and constantly evolving, which due to its “longevity”, among others, is both criticised by some and highly valued by others. The approach is understood here as a concept within which new solutions are still being proposed; however, they are not sufficiently comprehensive and innovative to replace communicative language teaching (CLT). The article considers student empowerment as one of the key assumptions of the communicative approach. It also tries to define the teacher’s role, demythologising the opinion that this role has been reduced by CLT. Moreover, it discusses the attitude to social forms, work techniques, and types of tasks preferred by CLT supporters. The second part of the article provides some reflection on the manner and scope of CLT application in the school practice. It is based on the observations of the German classes in the middle schools of Lower Silesia, Poland. The conclusions are not optimistic, i.e. in general, little German teachers observed in the study do implement the assumptions of CLT in their teaching practice. It has been accounted for by the difficulty in transferring practically useful knowledge (formulated by methodology experts) to the school environment, which in turn is the result of the lack of in-service education tradition in Poland for foreign language teachers. The article constitutes contribution to the study of the current situation of teaching German as a second language as well as an appeal to take up serious discussion on in-service education for foreign language teachers in Poland.

Wstęp

Od ponad 45 lat podejście komunikacyjne uznaje się za obowiązujące w kształceniu językowym. W porównaniu z wcześniejszymi metodami jest to koncepcja o wiele bardziej złożona i niedookreślona. Ciągłe ewoluując, podejście komunikacyjne dostosowywało się do zmieniającej się sytuacji badawczo-naukowej, co w rezultacie skutkowało wykształcaniem się w jego obrębie wielu bardziej precyzyjnych koncepcji, takich jak np. podejście leksykalne, podejście zadaniowe, nauczanie przez treść, koncepcja autonomii, koncepcja refleksyjnego praktyka itd. Żadna z tych koncepcji nie okazała się jednak na tyle innowacyjna i całościowa, aby móc zastąpić podejście komunikacyjne i zyskać

miano chociażby „metody”. Jednak w sytuacji, kiedy w ramach podejścia komunikacyjnego formułowane są bardzo ogóle postulaty teoretyczne, dopuszczające liczne interpretacje, a jego program nie jest jednoznacznie sprecyzowany, trudno o metodę całkiem nową, gdyż wszystko wydaje się mieścić w ramach definicyjnych i interpretacyjnych tegoż właśnie podejścia. Powstające koncepcje prezentują więc niewątpliwie drogi dochodzenia do celu, czyli rozwijania kompetencji komunikacyjnej, lecz nie prezentują całościowej wizji kształcenia językowego.

Monopolistyczny charakter podejścia komunikacyjnego we współczesnej dydaktyce oraz jego „długowieczność” uprawomocniają spekulacje na temat wysokiej skuteczności tejże koncepcji. Okazuje się jednak, że liczne wyniki badań informują częściej o nieskutecznym kształceniu językowym niż osiągnięciu spektakularnych wyników w tym zakresie. Brak satysfakcjonujących osiągnięć w kształceniu językowym jest przedmiotem szerokiej dyskusji nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach Europy i świata, a zdefiniowanie przyczyn takiego stanu rzeczy jest jednym z podstawowych zadań środowisk edukacyjnych. Jeden z elementów tej dyskusji stanowi ocena podejścia komunikacyjnego i koncepcji powstających w „jego ramach” pod kątem ich potencjału w realizacji skutecznego kształcenia językowego. Traktując podstawy teoretyczne podejścia komunikacyjnego za punkt wyjścia dla współczesnej praktyki kształcenia językowego, w niniejszym artykule zostanie podjęta próba refleksji nad wybranymi założeniami teoretycznymi tej koncepcji, ich implikacjami metodycznymi oraz praktyczną realizacją na współczesnych lekcjach języka niemieckiego jako obcego. Podkreślić należy, że refleksji poddane zostaną niektóre tylko założenia teoretyczne, co przy konstrukcie tak złożonym jak podejście komunikacyjne będzie stanowić niewielki tylko odsetek wszystkich jego teoretycznych podstaw. Krótkie rozważania, przedstawione w pierwszej części artykułu, potraktować należy jako punkt wyjścia do przedstawienia refleksji z praktycznej realizacji podejścia komunikacyjnego w polskim kontekście edukacyjnym. Całość trzeba rozumieć jako przyczynek do ustalenia status quo kształcenia języka niemieckiego jako obcego w szkołach gimnazjalnych w Polsce.

1. Geneza i krótka charakterystyka podejścia komunikacyjnego

Zastanawiając się nad genezą podejścia komunikacyjnego, można zacytować słowa Ch. Purena (1994: 34, za I. Janowska 2011), zgodnie z którymi jest ono jak „galaktyka równie rozciągnięta w przestrzeni, jak i tajemnicza w swym pochodzeniu”. Słowa te zapowiadają wprawdzie trudności w jednoznacznym określeniu genezy powstania tego podejścia, ale potraktowanie ich jako jedynej odpowiedzi byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Podejście komunikacyjne definiować można z pewnością jako reakcję na wcześniejsze metody nie przynoszące oczekiwanych rezultatów. Rozczarowanie nieskutecznością metody kognitywnej oraz audiolingwalnej zapoczątkowało modę na podejście komunikacyjne, które z biegiem czasu ewoluowało i zyskiwało na znaczeniu. Przyczyn jego pojawienia się należy również upatrywać w stale rosnącej potrzebie skutecznego komunikowania się w globalizującej się Europie i świecie. Na potrzeby te odpowiedziała praktyka języków obcych, z której w latach 70. XX wieku wyrosło teoretyczne ujęcie podejścia komunikacyjnego.

Podstawową cechą różnicującą dydaktykę realizowaną w ramach podejścia komunikacyjnego od dydaktyki charakterystycznej dla metod wcześniejszych jest niewątpliwie upodmiotowienie ucznia. Podejście komunikacyjne pojawiło się w czasie, kiedy w naukach humanistycznych zaczęto przechodzić od epistemologii przedmiotu do epistemologii podmiotu. Ta zmiana spowodowała uznanie ucznia za najważniejszą osobę w procesie glottodydaktycznym, a osiągnięcie przez niego kompetencji komunikacyjnej za najistotniejszy cel. Taka sytuacja z kolei spowodowała liczne analizy potrzeb uczniów. Wyniki tych badań wpływały na treść programów nauczania, a w dalszej konsekwencji na koncepcje podręcznikowe. Celem urealnienia komunikacji w klasie szkolnej wprowadzono materiały autentyczne na każdym praktycznie poziomie nauczania, we wszystkich grupach wiekowych i na różnych poziomach zaawansowania językowego. Tekst autentyczny stał się podstawowym elementem, na podstawie którego realizowano cel komunikacyjny określonej jednostki lekcyjnej.

W podejściu komunikacyjnym zmienił się status i rola nauczyciela. W porównaniu do dydaktyki skoncentrowanej na nauczycielu, dydaktyka upodmiotowująca ucznia spowodowała, że nauczyciel przestał być jedynie ekspertem językowym, a spektrum jego zadań zdecydowanie wzrosło. M. P. Breen i C. Candlin zwracają uwagę na dwie główne role nauczyciela języków obcych. Powinien on być przede wszystkim osobą ułatwiającą komunikację w klasie oraz niezależnym uczestnikiem procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Ponadto nauczyciel sam powinien stać się „jak uczeń”, ale również badacz i interpretator potrzeb swoich uczniów, aby na podstawie ich analizy stworzyć optymalne warunki kształcenia (M.P. Breen/ C. Candlin 1980: 99). Konieczność takich rozważań i uwzględniania przez nauczyciela potrzeb uczniów podkreśla również D. Nunan (1989), obligując pedagogów do stosowania tylu technik i metod pracy, ile to tylko możliwe i wystarczające do skutecznej realizacji procesu kształcenia językowego. Złożoność ról nauczyciela w podejściu komunikacyjnym podkreśla również M. Dakowska, określając go mianem partnera komunikacyjnego, doradcy, organizatora i managera (M. Dakowska 2012: 103). W podobnych rolach widzą nauczyciela J.C. Richards i C. Lockhart (1994), odnosząc do niego pojęcia managera, facylitatora oraz osoby odpowiedzialnej za planowanie, motywowanie i organizację lekcji. Wymieniane przez badaczy role nauczyciela skutecznie walczą z mitem, jakoby podejście komunikacyjne marginalizowało funkcje pedagoga w procesie dydaktycznym. Postulat o konieczności koncentracji na osobie ucznia powoduje bowiem tylko w przypadku zbyt wąskiej i uproszczonej interpretacji umniejszenie roli pedagoga. Analizując wypowiedzi naukowców na temat funkcji nauczyciela w podejściu komunikacyjnym, łatwo zauważyć, że nie ma mowy o deprimowaniu jego roli w procesie glottodydaktycznym. Argumentu potwierdzającego tę tezę dostarcza również nauka o akwizycji języków. Hipotezy S.D. Krashena (przede wszystkim hipoteza inputu) zostały wprawdzie w przeciągu ostatnich lat w pewnym stopniu zdewaluowane, ale nie można zaprzeczyć, że ekspozycja na wejściowe dane językowe warunkuje skuteczność przyswajania języka. Jak podkreśla M. Stawna, poprzez kontakt z językiem uczący się tworzy i opanowuje reguły języka dzięki predyspozycjom wrodzonym, które pomagają mu w rozumieniu mowy i wykorzystaniu informacji o strukturze języka na podstawie tejże mowy (zob. M. Stawna 1991: 68). Wobec powyższego marginalizacja roli nauczyciela, będącego najczęściej jedynym „ożywionym” dostarczycielem właściwego inputu, byłaby zjawiskiem wysoce negatywnym.

Nie ma więc wątpliwości, że podejście komunikacyjne tylko pozornie „odciąża” nauczyciela. W rzeczywistości nakłada na niego bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie wspomagania rozwoju językowego, emocjonalnego i kognitywnego każdego ucznia. Dlatego też w praktyce nauczania języków obcych należy podchodzić z dużą dozą zrozumienia i ostrożności do postulatu „orientowania się na ucznia”, tak aby nie przerzucić całego ciężaru odpowiedzialności za proces nauczania na uczących się. Upodmiotowienie ucznia jest postulatem jak najbardziej właściwym, stawiającym przed uczniem duże wymagania, co nie oznacza jednocześnie braku zaangażowania nauczyciela. Obie strony zobowiązane są do równie intensywnej pracy.

2. Implikacje metodyczne

Umiejscowienie ucznia w centrum procesu glottodydaktycznego, jednoznaczne z uznaniem jego podmiotowości i niepowtarzalności, nałożyło na praktykę języków obcych „obowiązek” takiej organizacji nauczania, aby było ono atrakcyjne i motywujące dla wszystkich jego uczestników. Atrakcyjność zajęć i ich motywujący charakter uznaje H. Komorowska za jedną z podstawowych cech nauczania „komunikacyjnego bądź sprzyjającego komunikatywności” (H. Komorowska 1988: 25). Nie wdając się w szczegółowe analizy i definicje pojęć „atrakcyjności” i „motywacji” (po pierwsze, ze względu na złożoność tematyki byłoby to w tym miejscu niemożliwe, a po drugie, szukanie naukowych uzasadnień dla tej tezy nie jest konieczne ze względu na fakt, iż pojęcia te w rozumieniu potocznym implikują pozytywne konotacje, a ich funkcja może być tylko wspierająca), uznać je można za warunkujące w sposób zasadniczy skuteczność procesu glottodydaktycznego. Jest więc faktem niezaprzeczalnym, iż kreowanie sytuacji ćwiczebnych – odbieranych przez uczniów jako sprzyjające i atrakcyjne – staje się źródłem wielu pozytywnych emocji i postaw, które ułatwiają osiągnięcie celów uczenia się i nauczania języka obcego.

Wydaje się, że podejście komunikacyjne (w porównaniu na przykład z metodą audiolingwalną) dysponuje bardzo wieloma możliwościami kreowania sytuacji atrakcyjnych i motywujących ucznia. Łatwo zauważyć, że obecne środowiska edukacyjne koncentrują swoją uwagę na nieustannym poszukiwaniu takich narzędzi, które w maksymalnym stopniu zmobilizują uczniów do nauki języka. Dla nauczyciela wiąże się to z koniecznością stałej obserwacji swoich uczniów, po to by wyciągnięte wnioski uczynić podstawą kreowania atrakcyjnych i motywujących sytuacji ćwiczebnych. Tylko bowiem refleksyjny nauczyciel potrafi zdefiniować potrzeby swoich uczniów tak, by móc stać się skutecznym animatorem procesu glottodydaktycznego. Wszelkie uściślenia w tym zakresie na szerszą skalę, przejawiające się w dążeniu do szukania uniwersalnych wytycznych i dokładnie sprecyzowanych sposobów działań dydaktycznych, mogą być rozumiane jako zaprzeczenie filozofii podejścia komunikacyjnego. Nie zawsze przecież to, co motywuje klasę x, jest również skuteczne w klasie y. W tym znajduje swoje logiczne uzasadnienie niedookreśloność podejścia komunikacyjnego. Oczywiście wszelkie propozycje możliwych „dobrych praktyk” są potrzebne jako źródło inspiracji i materiał do wykorzystania (często po niezbędnych modyfikacjach) w określonych przypadkach, przy podstawowym założeniu, że najważniejsza jest poszukująca i refleksyjna po-

stawa nauczyciela – wnikliwego obserwatora, decydującego o stopniu atrakcyjności lekcji i o motywującym charakterze realizowanej przez niego dydaktyki, która powinna również „promować i wspierać proces uczenia się” (zob. K. Johnson 1979).

Możliwości realizacji lekcji „atrakcyjnych” i „motywujących” zwolennicy podejścia komunikacyjnego upatrują w kreowaniu sytuacji zbliżonych na ile to możliwe do realnych sytuacji życiowych (M. Canale 1983). Konieczność upodabniania procesu glottodydaktycznego do rzeczywistej komunikacji jest podstawowym założeniem podejścia komunikacyjnego. Wydaje się, że postulat ten można urzeczywistnić realizując „mocną wersję” podejścia komunikacyjnego, zakładającą używanie języka obcego jako narzędzia nauki – using English to learn it (A.P.R. Howatt 1984: 279)¹. Taka konieczność zbliżania sytuacji klasowych do realnych sytuacji komunikacyjnych nie zawsze była i jest możliwa, ani też nie zawsze zapewnia skuteczność procesu glottodydaktycznego.

Trend do urealniania sytuacji klasowych poddany został krytyce m.in. przez M. Swana i określony przez niego mianem „pułapki prawdziwego życia” („real-life” fallacy). Podzielałam zdanie Swana, gdyż niemożliwym jest przecież wykreowanie w klasie szkolnej sytuacji na wskroś autentycznej, a ignorowanie naturalnych ograniczeń może przynieść więcej szkody niż pożytku. Należałoby raczej uznać środowisko edukacji formalnej za naturalne w określonym kontekście czasowo-przestrzennym i kreować sytuacje adekwatne do jego potrzeb i naturalne dla jego specyfiki. W tym kontekście trzeba zgodzić się na ćwiczenia przedkomunikacyjne, dryle językowe czy też strukturalne, które dla formalnej nauki są w pewien sposób naturalne. Podstawowym warunkiem skutecznego zastosowania ćwiczeń zarówno przedkomunikacyjnych, jak i komunikacyjnych jest zdroworozsądkowa ocena całej sytuacji dydaktycznej, pozwalająca na decyzję o wykorzystaniu jednych i drugich w odpowiednim stopniu. Innymi słowy, dbając o realną komunikację w klasie, nie należy wykluczać ćwiczeń przedkomunikacyjnych, które w warunkach formalnego nauczania są często jedyną drogą do celu.

Wiele praktycznych przykładów ćwiczeń przed- i komunikacyjnych znaleźć można u H. Komorowskiej (1988). Uznając konieczność praktykowania ćwiczeń przedkomunikacyjnych, zachęca ona jednocześnie do wykorzystywania w praktyce szkolnej reguł komunikacji językowej w ogóle. Wśród nich wymienia między innymi niską prognostyczność przekazu, redundancję, zasadę luki informacyjnej, reguły społecznego użycia języka oraz psychospołeczne zasady porozumiewania się, a w szczególności rządzące komunikacją niewerbalną (H. Komorowska 1988: 34). W tym kontekście prezentuje ona bardzo wiele interesujących implikacji metodycznych. Innymi słowy, publikacja H. Komorowskiej bogata jest w cenne przykłady zadań i ćwiczeń. Należy wyrazić ubolewanie nad faktem, iż współczesna praktyka języków obcych nie wykorzystuje wielu istniejących rozwiązań metodycznych, które bez wątpienia stanowią antidotum na często nudne i pozbawione sensu oraz „perspektywy komunikacyjnej” lekcje. Warto w tym kontekście wspomnieć o wydanej w roku 1999 przez G. i R. Lewickich serii podręczników do nauki języka niemieckiego pt. „Na und”. Podręczniki zdecydowanie różniły się od pozostałych i bez wątpienia również były na wskroś komunikacyjne. Każdy rozdział zakładał innymi zadaniami. Uczeń był tu w centrum procesu glottodydaktycznego. Pod-

¹ Mniej restrykcyjna jest tzw. wersja słaba, w ramach której uczy się posługiwać językiem obcym – learning to use English (A.P.R. Howatt 1984: 279).

ręcznik wymagał od nauczyciela dużej elastyczności, a od ucznia aktywności w sytuacjach lekcyjnych, imitujących autentyczną komunikację. Warto dodać, że do każdego podręcznika w serii „Na und” przygotowany został poradnik metodyczny z opisem każdej lekcji, w kilku wariantach. Podobnie jak w przypadku typologii ćwiczeń zaproponowanej przez Komorowską, tak i w przypadku podręcznika „Na und” nauczyciele nie skorzystali z tych doskonałych źródeł inspiracji.

Potrzebę uautentycznienia sytuacji komunikacyjnych w klasie szkolnej można realizować za pomocą zadań z luką informacyjną. Ten preferowany przez zwolenników podejścia komunikacyjnego typ zadań polega na inicjowaniu sytuacji, w których jeden uczeń posiada informację brakującą innemu uczniowi i odwrotnie. Kreowanie zadań z luką informacyjną w procesie glottodydaktycznym K. Johnson (1979) uważa za jego podstawę i możliwość upodobnienia warunków dydaktycznych do rzeczywistych. Podobnie uważa K.E. Morrow (1981).

Idea zadań z luką informacyjną jest dobrym i skutecznym narzędziem przygotowywującym do realnej komunikacji. Aby jednak spełniła ona swoje zadanie i funkcję, należy zadbać o dobre i sensowne dla uczniów treści. Nie ma nic bardziej demotywującego niż udzielać odpowiedzi na pytanie, o której odjeżdża pociąg do Berlina 23 maja 2014 roku, jeśli mamy rok 2015. Nawet jeśli zastosowana zostanie tu struktura luki informacyjnej i jeden uczeń będzie znał godzinę odjazdu, to absurdalna treść zadania sprawi, że zjawisko luki informacyjnej nie spełni w tym wypadku swojej funkcji (przytoczony przykład jest niestety autentyczny). Znajomość zasad budowania zadań z luką informacyjną oraz świadomość nauczyciela odnośnie do możliwości ich modyfikacji oraz dostosowania do potrzeb grupy wydają się być szansą na wykorzystanie potencjału tego narzędzia metodycznego.

Logiczną konsekwencją wspomnianych wyżej zmian staje się modyfikacja form socjalnych w procesie dydaktycznym. Frontalna lekcja, charakterystyczna chociażby dla metody poprzedzającej podejście komunikacyjne, zastąpiona zostaje (przynajmniej w postulatach teoretycznych) formami socjalnymi promującymi przede wszystkim interakcję uczeń – uczeń, czyli pracę w grupach oraz parach. Argumentacja przemawiająca za takimi formami jest raczej jednorodna i wynika z przekonania, że pozwalają one na kreowanie sytuacji podobnych do realnych. D. Larsen-Freeman podkreśla, że dzięki nim uczniowie mają szansę uczestniczyć w realnych i sensownych aktach komunikacyjnych, a nie są ograniczani do powtarzania określonych struktur językowych. Zapewnia to możliwość swobodnego wypowiedzania się (zob. D. Larsen-Freeman 1986).

W kontekście zyskiwania dominacji przez „interakcyjne formy socjalne” szczególnie ważne wydaje się ponowne podkreślenie aktywnej roli nauczyciela. Zwrócenie uwagi w tym miejscu na właściwe rozumienie jego funkcji wynika z konieczności sprzeciwienia się uproszczonemu rozumieniu jego roli w czasie wzmożonej interakcji uczeń – uczeń. Uproszczone rozumienie znaczenia nauczyciela „przemycane” jest często za pomocą skądinąd wartościowego argumentu przekonywającego o możliwościach zwiększenia w taki sposób czasu mówienia uczniów. Richards twierdzi, że „uczniowie uczą się od siebie, słuchając wzajemnie swoich wypowiedzi” (zob. J.C. Richards 2006: 20). To szczytne założenie nie może niestety zostać zrealizowane w zdecydowanej większości sytuacji dydaktycznych, gdzie poziom językowy uczniów jest przeciętnie bardzo niski. Warto odwołać się tutaj do słów M. Canale i M. Swain, którzy, formułując zasady

podejścia komunikacyjnego, podkreślają konieczność sensownej interakcji uczniów z kompetentnym użytkownikiem języka docelowego (zob. M. Canale/ M. Swain 1980: 29). Mówiąc więc o nauce w warunkach formalnych, jedynym takim użytkownikiem jest nauczyciel. To kolejna sytuacja, która obrazuje stopień trudności zadań stawianych w podejściu komunikacyjnym przed nauczycielem. Miarą jego skuteczności staje się w tym kontekście umiejętność „oddania” części czasu w ręce uczniów, przy jednoczesnym dostarczaniu tzw. właściwego inputu, na bazie którego uczniowie będą w stanie podejmować próby tworzenia własnych, autonomicznych wypowiedzi, nie będących reprodukcją dryli językowych, lecz realizacją sensownych, autentycznych intencji komunikacyjnych potrzebnych w określonej chwili do realizacji sensownego dla określonej czasoprzestrzeni aktu komunikacyjnego.

3. Wnioski z praktyki szkolnej

Zaprezentowane powyżej krótkie rozważania teoretyczne stały się punktem wyjścia do przeprowadzenia obserwacji lekcji języka niemieckiego we wrocławskich szkołach gimnazjalnych. Obserwacje zrealizowano w terminie od 2 października 2014 roku do 15 lutego 2015. Badaniem objęto 7 nauczycieli, a łącznie obserwowano ponad 70 lekcji. Arkusz obserwacyjny składał się z trzech części. W niniejszym artykule przedstawione zostaną refleksje i wnioski sformułowane na bazie wyników pierwszej części arkusza obserwacyjnego, która składała się z następujących pytań:

- W jakim stopniu nauczyciele realizują postulat nauczania „zorientowanego na ucznia” w swojej praktyce dydaktycznej?
- Jaką rolę odgrywa nauczyciel na lekcji języka niemieckiego?
- W jaki sposób nauczyciele urealniają sytuacje klasowe?
- Czy nauczyciel stosuje materiały autentyczne?

(1) Orientacja na ucznia

W przypadku analizy obserwowanych lekcji języka niemieckiego pod kątem kryterium „dydaktyki zorientowanej na ucznia” stwierdzić można, iż kryterium to nie jest spełnione, a prowadzone lekcje są zdecydowanie przykładem dydaktyki koncentrującej się na osobie nauczyciela, a nie ucznia. Zdając sobie sprawę z kategoryczności sformułowanego wniosku, uzasadniam go przekonaniem, iż w przypadku omawianego kryterium odpowiedź musi być tak wysoce spolaryzowana i brzmieć „tak” lub „nie”. Nie można przecież jednej lekcji lub jednego fragmentu lekcji prowadzić zgodnie z filozofią „uczeń jako podmiot”, a innego już nie. Mówiąc najprościej, albo uczeń jest najważniejszy, albo nauczyciel. W przypadku przeprowadzonych obserwacji to nauczyciel stał w centrum procesu glottodydaktycznego. Oznacza to (między innymi), że:

- uczniowie nie mieli szansy współdecydowania o przebiegu lekcji, formułowanych celach czy też tematach i sposobach realizacji. W tym sensie lekcja nie stwarza warunków realizacji subiektywnych, indywidualnych potrzeb i zainteresowań;
- nauczyciele koncentrowali się bardziej na ilości przekazywanego materiału niż sposobie jego przekazywania i możliwościach różnicowania tych sposobów z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów;

- liczył się wynik (ocena, egzamin), a nie droga, która do niego prowadzi (cały proces uczenia się), jak gdyby rzeczywiście w tym przypadku cel mógł uświęcać środki;
- brakowało metakomunikacji (nie rozmawiało się o trudnościach w nauce, problemach, skutecznych sposobach uczenia się itd.);
- nauczyciele nie zachęcali uczniów do aktywnej, samodzielnej pracy. Wyręczali ich w formułowaniu wniosków, nie kreowali sytuacji sprzyjających refleksji i zadawaniu pytań².

Jak pokazują przytoczone przykłady, trudno określić obserwowane lekcje mianem „zorientowanych na ucznia”. Nauczyciele, jak widać, nie wykazują inicjatywy celem zmiany tej sytuacji. Żeby jednak uzyskać w miarę całościowy obraz sytuacji, podkreślić należy, że pewnych elementów orientowania się na osobę ucznia można dopatrzeć się w podręcznikach. Ma to miejsce, jeśli teksty podręcznikowe (a tak czasem jest) nawiązują do „świata doświadczeń uczniów, ich potrzeb, zainteresowań i oczekiwań” (zob. P. Köck 2000: 213), wtedy mogą stać się podstawą do kreowania środowiska sprzyjającego filozofii upodmiotowienia ucznia.

(2) Rola nauczyciela

To, czy proces dydaktyczny zorientowany jest na osobę ucznia, czy nie, determinuje rolę nauczyciela. Obserwowane lekcje ukazują nauczyciela przede wszystkim jako „organizatora lekcji”. Chodzi tu jednak o bardzo wąskie rozumienie tego określenia. W aspekcie metodycznym oznacza ono prowadzenie lekcji tylko i wyłącznie według podręcznika, bez jakiegokolwiek modyfikacji zadań i ćwiczeń, natomiast w perspektywie pedagogiczno-wychowawczej sprowadza się to najczęściej do nadmiernego koncentrowania się na dyscyplinowaniu uczniów (czasem w obiektywnie zupełnie nieuzasadnionych sytuacjach). Dbanie o zapewnienie sobie warunków do przeprowadzenia lekcji, tj. ciszy i uwagi uczniów (czasem niestety pozornej), wydaje się być jednym z ważniejszych, tych niewymienianych w programach nauczania, celów. W związku z tym trudno nazwać nauczyciela „badaczem i doradcą stawiającym sobie za cel optymalizację procesu kształcenia językowego” (zob. rola nauczyciela w rozważaniach teoretycznych). W czasie obserwacji nie zauważono, aby nauczyciel różnicował sposób prowadzenia lekcji w zależności od grupy i wyciągał wnioski z lekcji już przeprowadzonych (lepszymi i gorszymi). Nie można było zauważyć zmian w zachowaniu nauczycieli, które mogłyby być efektem jakiejś refleksji nad procesem kształcenia (w tym sensie trudno nazwać nauczyciela badaczem). Poza tym nie zauważono (oprócz dwóch przypadków), aby nauczyciele mieli w zwyczaju udzielać uczniom wskazówek, reagować wspierająco na ich trudności językowe, szukać wspólnych rozwiązań, wskazywać na skuteczne strategie i techniki uczenia się itd. (w tym sensie nauczyciela nie można określić mianem doradcy). Nie zauważono też szczególnych działań ze strony nauczyciela, o których można byłoby powiedzieć, że przyczyniają się do optymalizacji procesu kształcenia.

(3) Zbliżenie sytuacji lekcyjnej do warunków naturalnej komunikacji

W czasie obserwowania lekcji trudno było również dopatrzeć się realizacji postulatu

² Powyższy spis został sporządzony na bazie charakterystyki „nauczania zorientowanego na ucznia” według W. Einsiedler (1976).

urealniania sytuacji klasowych. Jak wspomniano wcześniej, nie oczekuje się, że cała lekcja będzie miała charakter realnej komunikacji, bo taką być nie może z racji naturalnych ograniczeń. Chodzi raczej o tworzenie w pewnych określonych momentach lekcji takich sytuacji, w których wykorzystać można ćwiczone w zadaniach przedkomunikacyjnych struktury językowe. Niestety, obserwowane lekcje pokazują, że komunikacja w klasie jest raczej tą zorientowaną na kod (zob. W. Butzkamm/C.J. Dodson 1980), w czasie której uczniowie koncentrują się na ćwiczeniach językowych. Zdecydowanie brakuje komunikacji zorientowanej na informację, z elementem nieprzewidywalności, tak by uczniowie mogli odgrywać role bez konieczności działania językowego tylko i wyłącznie z wykorzystaniem określonych schematów. Takiej komunikacji (lub chociaż prób jej kreowania) brakuje w obserwowanych lekcjach. I nawet jeśli podręcznik proponuje na końcu jednostki lekcyjnej określone zadanie komunikacyjne, to najczęściej nie wykorzystuje się jego potencjału z następujących powodów:

- upraszczanie zadania przez nauczyciela (przez co traci ono swój komunikacyjny charakter), który wychodzi z założenia, że uczniowie nie są w stanie sprostać poleceniu;
- brak czasu;
- niewłaściwe prowadzenie zadania przez nauczyciela lub błędna jego interpretacja;
- brak realnych umiejętności uczniów do wykonania zadania;
- zadawanie zadania jako pracy domowej.

Brak realizacji kreatywnych zadań o charakterze komunikacyjnym nie jest jedynym problemem uniemożliwiającym urealnienie sytuacji klasowych czy też w ogóle realizację dydaktyki zgodnej z wytycznymi podejścia komunikacyjnego. Dużym problemem jest chociażby sprawa tak prozaiczna, jak ustawienie ławek. Tylko w jednej z obserwowanych klas ławki ustawione były w tzw. podkowę. W pozostałych tradycyjne ustawienie ławek powodowało, że uczniowie obserwowali przez 45 minut plecy kolegów zamiast ich twarzy. Większość nauczycieli nie widziała potrzeby zmiany tej sytuacji, argumentując swoje przekonania przede wszystkim łatwością utrzymania dyscypliny w klasie. Czterech nauczycieli spróbowało na kilka lekcji ustawić ławki w proponowany sposób, lecz ostatecznie wrócili do punktu wyjścia tłumacząc, że to zdecydowanie ułatwia im pracę. Nie jestem pewna, czy przy takim ustawieniu ławek są jakiegokolwiek sposoby na ukomunikatywnienie sytuacji lekcyjnej.

Preferowanie przez nauczycieli takiego układu przestrzennego sali lekcyjnej wiąże się w sposób bezpośredni z faworyzowaniem przez nich określonych form socjalnych. Najczęściej stosowany jest wciąż układ frontalny. Nauczyciel jest postacią zdecydowanie centralną znajdującą się na środku klasy i skupiającą uwagę uczniów. Jeśli dochodzi do interakcji uczeń – uczeń, to dzieje się to najczęściej w przypadku odczytywania uzupełnionych w podręczniku dialogów. Uczniowie odczytują kwestie dialogów z „podziałem na role”, nie mając przy tym kontaktu wzrokowego, gdyż, jak już wspomniano, uniemożliwia to układ ławek. Nawet jeżeli dialog odczytywany jest przez partnerów z ławki, nie zaobserwowano prób podejmowania kontaktu wzrokowego przez odczytujących. Widzi się raczej koncentrację ucznia na poprawnym odczytaniu swojej kwestii. Czasem odnosi się wrażenie, że uczniowie nie rozumieją odczytywanych treści.

(4) Materiały autentyczne i sprawności receptywne

W kontekście postulatu komunikacyjnego odnośnie do urealnienia sytuacji lekcyjnych szczególnie ważną rolę odgrywają sprawności receptywne. Wiadomym jest przecież, że słownik pasywny nie tylko uczących się języka obcego, ale w ogóle człowieka jest bogatszy od aktywnego zasobu słownictwa. W tym kontekście Komorowska słusznie podkreśla konieczność operowania przez ucznia szerszym zakresem materiału językowego w zakresie sprawności receptywnych niż produktywnych (Komorowska 1988: 37). Oznacza to zwiększenie nacisku na kontakt uczniów z autentycznymi tekstami obcojęzycznymi, wprowadzenie tekstów pozapodręcznikowych do czytania ze zrozumieniem, a także zwiększenie liczby ćwiczeń w „rozumieniu ze słuchu” (ibid.). W obserwowanych lekcjach nie pojawiały się jednak inne teksty oprócz tych, które proponowane są przez podręcznik, w związku z czym nie dało się zauważyć ani szczególnego nacisku na rozwijanie sprawności receptywnych, ani intensywności kontaktu z materiałami autentycznymi. Czasem wręcz można było odnieść wrażenie, że nauczyciele, nie kształcąc w zakresie recepcji, wymagają od uczniów produkcji na nieadekwatnym do prowadzonego procesu dydaktycznego poziomie. Taka sytuacja doprowadza często do frustracji zarówno pedagogów, jak i samych uczniów. Jest ona skutecznym demotywatorem dla jednych i drugich.

Kształcenie w zakresie recepcji jest w sposób bezpośredni związane z dostarczaniem tzw. dobrego inputu. Jak wiadomo, jego transfer do klasy szkolnej zachodzi dzięki materiałom glottodydaktycznym oraz nauczycielowi. O materiałach już wspomniano, teraz kilka słów o nauczycielu. Wśród obserwowanych germanistów tylko dwóch prowadziło lekcję prawie wyłącznie w języku niemieckim. Zauważyć można było przy tym dużą naturalność, konsekwencję, adekwatne reagowanie na wysyłane przez klasę sygnały o niezrozumieniu komunikatu, swobodę wypowiedzi, doskonałą zdolność parafrazowania wypowiedzi czy też brak celowego upraszczania języka obcego tak, by dostosować go do poziomu uczących się. Pozostali nauczyciele reprezentowali odmienny sposób zachowań językowych. Komunikacja obcojęzyczna na ich lekcjach ograniczała się do wydawania poleceń, takich jak: *Proszę siadać! Otwórzcie książki na stronie! Chodź do tablicy! Czytaj! Cisza! Zadanie domowe.* Reszta dyskursu klasowego przebiegała w języku polskim. Polecenia odczytywane były przez uczniów w języku niemieckim i powtarzane przez nauczyciela w języku polskim (co zresztą polegało na ich odczytaniu, gdyż we wszystkich podręcznikach niemieckim poleceniom przypisane były polskie ekwiwalenty). W takiej sytuacji bardzo trudno jest dopatrzeć się jakiegokolwiek elementu podejścia komunikacyjnego. Wydaje się również, że skuteczność uczenia się w takich warunkach nie może być duża. Tu po raz kolejny podkreślić należy walory metodyczne ćwiczeń proponowanych przez Komorowską (1988). Jej książka jest doskonałym źródłem bardzo dobrych ćwiczeń i zadań. Jednym z nich jest ćwiczenie autokontrolne, które w sytuacji nauki w warunkach formalnych uznać można za bardzo dobre ćwiczenie, zapewniające uczniom zróżnicowany input, a samemu nauczycielowi stały samorozwój. Ćwiczenia te polegają na realizacji przez nauczyciela w języku docelowym odpowiedzi na następujące pytania:

- Na ile sposobów umiem ucznia pochwalić?
- Jak długo mogę „nie powtórzyć się”, upominając uczniów?
- Iloma dysponuję wariantami językowymi przywołania uczniów do tablicy?

- Ile znam zwrotów sygnalizujących moje niezadowolenie z odpowiedzi ucznia? (zob. H. Komorowska 1988: 37).

Stałe różnicowanie własnych wypowiedzi, zapewniające uczniom właściwy input językowy, jest jedną z najwyższych wartości w klasie. Jest nie tylko podstawowym źródłem wiedzy o języku, lecz implikuje pewną naturalność i spontaniczność wypowiedzi, upodabniając w ten sposób sytuację komunikacyjną w klasie do realnej komunikacji. Jeśli dodatkowo wypowiedzi nauczyciela będą realizowane w tzw. normalnym, a nie szkolnym tempie, to będzie to jednoznaczne z uwzględnieniem na lekcji zjawiska chociażby redundancji. Pewna nadwyżka środków językowych wynikająca ze spontanicznej i w miarę naturalnej wypowiedzi będzie dla uczniów pomocna w rozwijaniu sprawności receptywnych (zob. H. Komorowska 1988).

4. Wnioski

Podejście komunikacyjne uznać można za „płodne aplikacyjnie” i wciąż bardzo obiecujące. Choć nie wykształciło ono żadnej doktryny ani metody, to może w wielu kwestiach zaspokajać oczekiwania środowiska edukacyjno-szkolnego na wiedzę powszechnie użyteczną. Nie dogmatyzuje, nie formułuje zasady, która nie byłaby w jakiejś mierze elastyczna. Dopuszcza mnogość interpretacji. Stwarza dobry klimat dla refleksyjnego praktyka. Zostawia duży margines wolności każdemu nauczycielowi, jeśli tylko działania podejmowane w jego zakresie usankcjonowane są dobrem ucznia i jego indywidualnymi potrzebami. Jak pisze H. Komorowska, termin „komunikacyjne” jest określany niekiedy jako „parasolowy”, a więc taki, który niczego nie eliminuje i wszystko jest gotów objąć swym zakresem (H. Komorowska 1988: 21). Jak wygląda to w praktyce, pokazało opisane badanie. Podejście komunikacyjne na obserwowanych lekcjach języka niemieckiego realizowane jest w sposób minimalny. Poza nielicznymi realizacjami dydaktycznymi określonych fragmentów lekcji, prowadzonych przez niektórych nauczycieli, nie można mówić o podejściu komunikacyjnym. Fakt ten budzi zdziwienie, chociażby ze względu na dużą ilość i powszechną dostępność materiałów. Literatura przedmiotu obfituje w typologie zadań komunikacyjnych, przykłady, „dobre praktyki” i inspirujące pomysły. Powstają wciąż nowe materiały, będące często nowocześnie i dostosowaną do potrzeb współczesności repliką starych rozwiązań, ale też spotkać można zupełnie nowatorskie zadania wpisujące się w nurt podejścia komunikacyjnego. Niestety, w podręcznikach kursowych powtarzają się wciąż te same typy zadań, a jak wspomniano powyżej, podręcznik wydaje się być dla nauczyciela podstawową (często jedyną) pomocą dydaktyczną na lekcji.

W tym momencie musi paść pytanie o przyczynę braku realizacji postulatów podejścia komunikacyjnego. Zaryzykuję stwierdzenie, że odpowiedź jest prosta i jako źródło niepowodzenia w zakresie kształcenia komunikacyjnego wskażę niewiedzę nauczycieli i brak świadomości głównych wytycznych tego podejścia. Myślę, że uprawomocniony będzie również wniosek, że niewiedza ta wynika z braku form doskonalenia nauczycieli bądź też braku zainteresowania takimi formami wśród nauczycieli. Nie ma w Polsce żadnych regulacji, które obligowałyby nauczyciela z najwyższym stopniem awansu zawodowego do uczestniczenia w określonych formach doskonalenia. W związku z tym mówić można o pewnej formie fosylizacji metodyczno-pedagogicznej, która polega w

tym wypadku na prowadzeniu lekcji za pomocą dawno wypracowanych metod i narzędzi, bez zauważania potrzeby koniecznych czasem zmian. Wniosek ten nie jest nowatorski, ale niestety bardzo prawdopodobny.

Można wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciel przynajmniej raz do roku uczestniczy w określonej formie doskonalenia zawodowego, w trakcie której otrzymuje szereg wskazówek metodycznych, popartych postulatami teoretycznymi. Myślę, że większość nauczycieli zastosowałaby zdobytą wiedzę (jakąś jej część) na swoich lekcjach. Z drugiej strony można też wyobrazić sobie sytuację, jaka ma miejsce obecnie. Pracujący kilka lub kilkadziesiąt lat nauczyciel z dyplomem studiów wyższych, uzyskany kilka lub kilkadziesiąt lat wcześniej, stale zmieniająca się młodzież, nie zawsze najlepsza jakość podręczników, do tego wszechogarniająca biurokracja i ani słowa o tym, jak uczyć. Doświadczenie nie zawsze wystarcza.

5. Zakończenie

Stale mówi się o niskiej skuteczności nauczania języków obcych w szkołach. W dalszym ciągu rośnie „czarna strefa korepetycji”. Istnieje społeczne przyzwolenie na traktowanie szkoły jako niezdolnej do skutecznego kształcenia językowego. Co więcej, przyzwolenie to wydaje się czasem ewoluować w kierunku usprawiedliwiania nauczycieli językowców, przede wszystkim warunkami, w jakich pracują (często są to bardzo dobre warunki, a ich negatywna ocena jest echem przeszłości).

Przedstawione wyniki badań nie dostarczają innowacyjnych wniosków, lecz mogą stać się głosem w dyskusji na temat kształcenia i ewentualnego doskonalenia nauczycieli języków obcych. Są jednoznacznym dowodem na trudności w transferze wypracowanych wniosków aplikacyjnych do środowisk szkolnych, czyli tam, gdzie powinny trafić, bo z jednej strony to jedyne środowisko ich weryfikacji, a z drugiej – wnioski te są jedynym źródłem wiedzy dla środowisk szkolnych.

Jestem przekonana, że podstawą optymalizacji procesów glottodydaktycznych w szkołach jest wiedza na temat ich obecnej realizacji, dlatego badania w tym zakresie są bardzo potrzebne. Informacje o ich słabych i mocnych stronach mogą stać się podstawą do identyfikacji potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Kwestia form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języków obcych powinna zostać w Polsce gruntownie przedyskutowana.

Bibliografia

- Breen, M. P./ C. Candlin (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, (w:) „Applied Linguistics” 1(2), 89–112.
- Butzkamm, W./ C.J. Dodson (1980), *The teaching of communication: from theory to practice*, (w:) „IRAL” 18/4, 289–308.
- Canale, M (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, (w:) J.C. Richards/ R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*. Harlow, 2–27.
- Canale, M./ M. Swain (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) „Applied Linguistics” 1, 1–47.

- Dakowska, M. (2012), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa.
- Einsiedler, W. (1976), *Didaktik eines schülerorientierten Unterrichts*, (w:) H. Härle/ W. Einsiedler (red.), *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth, 172–226.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A history of English language teaching*. Oxford.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Johnson, K. (1979), *Communicative approaches and communicative processes*, (w:) C. Brumfit/ K. Johnson (red.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford, 192–295.
- Komorowska, H. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa.
- Köck, P. (2000), *Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung*. Donauwörth.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London.
- Larsen-Freeman, D. (1986), *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- Lewicka, G. / R. Lewicki (1999), *Na und? Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych*. Warszawa.
- Maple, R. (1987), *TESL versus TEFL: What's the difference?* (w:) „TESOL Newsletter” 21(2), 35–36.
- Morrow, K.E. (1981), *Principles of communicative methodology*, (w:) K. Johnson/ K. Morrow (red.), *Communication in the Classroom*. London, 59–69.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York.
- Puren, Ch. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris.
- Richards, J.C (2006), *Communicative language teaching today*. Cambridge.
- Richards, J.C./ C. Lockhart (1994), *Reflective Teaching in Second Language classrooms*. Cambridge.
- Stawna, M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa.
- Swan, M. *A critical look at the Communicative Approach 1*. (URL <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf>). [Pobrano 28.08.2015].
- Swan, M. *A critical look at the Communicative Approach 2*. (URL <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan2.pdf>). [Pobrano 28.08.2015].