

## INTEGRUJĄCA FUNKCJA TECHNIK LUDYCZNYCH W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH – ZAŁOŻENIA BADAWCZE<sup>1</sup>

### 1. Wstęp

Podane w tytule określenie *integrujący*, pochodzące od czasownika: *integrować*, odnosi się do osobowościowego rozwoju człowieka jako procesu prowadzącego go etapowo do wewnętrznej harmonii i dojrzałości; w drugim rozdziale omówimy główne przejawy tego procesu i wyjaśnimy znaczenie *wewnętrznej integracji*. Wyrażenie *funkcja integrująca* w odniesieniu do technik ludycznych implikuje, że techniki te – obok wielu innych czynników kontekstu glottodydaktycznego – stanowić mogą potencjał stymulujący i wspierający wewnętrzną integrację człowieka. Wielu glottodydaktyków<sup>2</sup> zwraca uwagę na fakt, że obok realizacji celów językowych techniki ludyczne (szczególnie zabawy interakcyjne) umożliwiają zaangażowanie w proces nauki trzech sfer osobowości: intelektualnej, behawioralnej i emocjonalnej (podejście holistyczne) oraz że ułatwiają one samopoznanie (refleksję nad własną tożsamością) i uwrażliwiają na procesy grupowe (rozwijanie kompetencji społecznej). Element

---

<sup>1</sup> Fragmenty artykułu zostały wykorzystane w referacie pt. „Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego” wygłoszonego podczas konferencji „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?”, Konin 9-11.05.2007.

<sup>2</sup> Por. T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001; K. Wojtynek-Musik, *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001; M. Bielicka, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, Poznań 2006 (niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); B. Rusek, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 81-89.

zabawy wywołuje ciekawość, gotowość do podejmowania ryzyka i radość z odkryć oraz sprzyja zarówno prowadzeniu komunikacji na zewnątrz jako rozmowy z innymi uczestnikami jak i komunikacji do wewnątrz, rozumianej jako kontakt ze sobą samym, ze swoimi oczekiwaniami, lękami, ambicjami. Powyższe zjawiska pokazują, jak daleko poza rozwijanie kompetencji obcojęzycznej może wykraczać oddziaływanie ze strony nauczyciela korzystającego z takich narzędzi jak zadania w pełni uwzględniające społeczny i emocjonalny wymiar komunikacji. Jeśli przyjąć, że wewnętrzna integracja człowieka stanowi podłoże dla rozwijania i realizowania autonomicznych postaw, to – uwzględniając dynamiczny i złożony charakter pojęć *integracja wewnętrzna* i *autonomia* – ze wszelkich miar uzasadnione jest stawianie pytań o to, jaki wpływ mają zarówno techniki ludyczne, jak i inne składniki procesu glottodydaktycznego<sup>3</sup> na *wewnętrzne integrowanie się* osób w nim uczestniczących<sup>4</sup>. Celem artykułu jest pokazanie związków pomiędzy istotnymi dla naszego tematu badawczego pojęciami, przedstawienie szerszego kontekstu pedagogicznego i glottodydaktycznego oraz przytoczenie wyników wybranych badań i obserwacji dotyczących autonomizacji osób uczących się oraz optymalizacji dydaktyki obcojęzycznej. Zawarte tu rozważania stanowią próbę szerszego ujęcia zagadnienia wewnętrznej integracji oraz uzasadniają podjęcie badań nad czynnikami ją wspierającymi w ramach praktycznej nauki języka obcego na studiach neofilologicznych. Wśród tych czynników istotną rolę odgrywają techniki ludyczne. W części końcowej (rozdział 4) przedstawiony zostanie zarys koncepcji badawczej.

## 2. Wewnętrzna integracja – dojrzałość – autonomia

Powyższe pojęcia opisują zjawiska ściśle ze sobą powiązane. Jak pokazuje choćby pobieżne studium literatury, są one niezwykle złożone, a ponadto odnosi się do nich wiele koncepcji psychologicznych (oraz filozoficznych, tu nieuwzględnionych), głównie z nurtu psychologii humanistycznej. Dla planowanego przedsięwzięcia istotne wydaje się przybliżenie przynajmniej ogólnego znaczenia wymienionych pojęć<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Składnikami względnie elementami procesu glottodydaktycznego są: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metoda nauczania, metoda uczenia się, warunki nauczania i rzeczywistość obiektywna. Powyższe elementy zostały zaczerpnięte z układu glottodydaktycznego Pfeiffera. Por. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.

<sup>4</sup> Należy zaznaczyć, że zarówno osoba ucząca się, jak i nauczająca może z procesu glottodydaktycznego czerpać inspiracje do własnego rozwoju i pełniejszej integracji wewnętrznej. Planowane badanie zajmować się będzie przede wszystkim możliwościami wspierania integracji studentów, czyli osób uczących się. W odniesieniu do osób nauczających kluczowe pytanie brzmi: Na ile poziom wewnętrznej integracji nauczyciela ma wpływ na procesy integrujące osób uczących się.

<sup>5</sup> W niniejszym artykule wykorzystamy jedynie niektóre definicje pojęć z wybranych źródeł polskich. Kwestie *integracji wewnętrznej i dojrzałości osobowości* poruszane są w licznych opracowaniach amerykańskich (G. W. Allport, D. H. Heath, A. H. Maslow, C. Rogers i in.), a polscy autorzy odnoszą się do tych teorii. Inne istotne dla naszych rozważań pojęcia, takie jak *dorośl, tożsamość, podmiotowość, wewnętrzna*

*Integracja wewnętrzna* odwołuje się do pierwotnego znaczenia czasownika *integrować*, czyli „łączyć w całość, składać, dopełniać, jednoczyć, scalać”<sup>6</sup>; według Kopalńskiego *integracja* oznacza „scalanie, proces tworzenia całości z części albo włączanie jakiegoś elementu w całość; zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej”<sup>7</sup>. W odniesieniu do osobowości człowieka mówimy najczęściej w uproszczeniu o integracji sfer poznawczej (kognitywnej), emocjonalnej, fizycznej i duchowej. Aby przejść do rozważań na temat integracji człowieka, niezbędne jest uściślenie znaczenia terminu *osobowość*. Według Chlewińskiego<sup>8</sup> jest to nieobserwowalna rzeczywistość; względnie trwała, ale dynamiczna struktura ściśle ze sobą współdziałających, aktualnych i potencjalnych podstruktur: poznawczej (inteligencja z systemem pojęć, przekonań, poglądów) oraz motywacyjno-emocjonalnej (różnego rodzaju potrzeby łącznie z systemem uznawanych wartości, postaw i ról społecznych) – integrowanych poprzez ośrodek własnych aktów psychicznych zwany „JA”. Powyższe „podstruktury” osobowości określane bywają również jako warstwy, natomiast człowiek ujmowany jest jako istota „złożona”, jakby wielowarstwowa. Ryś<sup>9</sup> podaje, że „złożenie” to obejmuje warstwę instynktowo-popędową związaną z potrzebami biologicznymi, samozachowawczymi i seksualnymi, warstwę psychiczną łączącą się z potrzebami bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia oraz warstwę duchową kierującą uwagę ku potrzebom sensu życia, potrzebom religijnym czy transcendentnym.

Proces *integracji wewnętrznej* prowadzi do harmonii pomiędzy wszystkimi elementami osobowości człowieka, pomiędzy pragnieniami a działaniami, postawami, ideami, wartościami, ambicjami, potrzebami i uczuciami. Dojrzałość człowieka musi przejawiać się na wszystkich poziomach, szczególnie na poziomie uczuciowości, która stanowi fundamentalny składnik osobowości w istotny sposób wpływający na integrację wewnętrzną człowieka. Wewnętrzna integracja powstaje jako dzieło scalania wszystkich aspektów ludzkiego „JA”. Jej wyrazem staje się nabywanie odporności psychicznej, poczucia zdrowia fizycznego i psychicznego, wewnętrznej harmonii oraz głębi duchowej. Człowiek dojrzały posiada zdolność łatwego znoszenia samotności, podejmowania działań na rzecz innych, odnalezienia celu życia. Z *wewnętrznej integracji* człowieka wynika konstruktywna postawa życiowa, której cechami są optymizm, radość życia, pasja działania. Właściwa postawa wobec życia zakłada sprawność organizacyj-

*autentyczność* i *wolność* nie zostały ujęte z uwagi na ograniczone rozmiary tekstu.

<sup>6</sup> Por. M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Tom I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 797.

<sup>7</sup> W. Kopalński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 232.

<sup>8</sup> Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W drodze, Poznań 1991, s. 13.

<sup>9</sup> M. Ryś, *Dojrzałość. Dojrzała osobowość*, w: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc, Warszawa-Łomianki 1999, s. 87 i n.

na, mądre zarządzanie czasem, odpowiednie wykorzystywanie czasu wolnego, przedsiębiorczość i odwagę<sup>10</sup>.

Istotne dla kontekstu naszych badań jest pojęcie *dojrzałość*, które – jak w powyższym fragmencie – stosowane jest w odniesieniu do integracji wewnętrznej. Nie chodzi tu zatem o dojrzałość fizyczno-somatyczną, lecz o tzw. „dojrzałą emocjonalność” lub „dojrzałą osobowość”. Dojrzałość ta nie utożsamia się z niewystępowaniem w życiu ludzkim konfliktów, napięć, walki wewnętrznej. Kształtowanie się dojrzałej osobowości jest ciągłym, trwającym całe życie procesem stawania się, dzięki któremu jednostka przyjmuje odpowiedzialność za swoje własne życie i rozwija się w jedyny, niepowtarzalny sposób<sup>11</sup>. Drogi rozwoju dojrzałości są tak liczne, jak liczne są jednostki. Psychologowie proponują różne kryteria dojrzałej osobowości, Chlewiński<sup>12</sup> sprowadza koncepcję dojrzałości do trzech wymiarów:

1. Człowiek jest tym dojrzały, im bardziej jest autonomiczny, tzn. w swoim myśleniu, dążeniach, decyzjach, postępowaniu kieruje się swoimi przekonaniem i uznawanym systemem wartości.

2. Człowiek jest tym dojrzały, im bardziej potrafi traktować każdego człowieka jako osobę, tzn. jako wartość najwyższą, samą w sobie, a nie traktuje ludzi instrumentalnie (...).

3. Człowiek jest tym dojrzały, im dokładniejszy, rzetelniejszy ma wgląd we własną motywację, tzn. rozumie motywy swego postępowania i nie stosuje prymitywnych mechanizmów samooszukiwania się.

W tym ujęciu termin *dojrzałość* wydaje się obejmować rzeczywistość dostępną osobom *wewnętrznie zintegrowanym*; widoczne jest silne znaczeniowe współbrzmienie obu terminów, jednak na obecnym etapie nie chcemy podejmować rozstrzygnięć terminologicznych co do ich zasięgu.

W kontekście naszych rozważań nad integracją kolejnym kluczowym pojęciem jest *autonomia* rozumiana jako pojęcie deskryptywne wyrażające rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia<sup>13</sup>. Wilczyńska<sup>14</sup> stwierdza, że skłonna jest uznać autonomię za „podstawowy wyznacznik dojrzałości jednostki”, a nawet za „miarę dojrzałości jednostki”. W przytoczonych tutaj określeniach odnoszących się do autonomii (ze względów praktycznych pominięte zostały dalsze rozważania terminologiczne z zakresu psychologii i filozofii) widzimy, że pojęcia *autonomia* i *dojrzałość* mają wiele

<sup>10</sup> Ibidem, s. 88 i n.

<sup>11</sup> Dojrzała osobowość jest pewnym ideałem, jednak wątpliwe jest, czy kiedykolwiek znajdziemy taką osobę, którą można by uznać współcześnie za wzór dojrzałości – przynajmniej w odniesieniu do zwykłych ludzi, a nie osób, które w heroiczny sposób wyrażają swoje prospołeczne postawy. Por. Z. Chlewiński, op. cit., s. 15.

<sup>12</sup> Z. Chlewiński, op. cit., s. 15.

<sup>13</sup> W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 54.

<sup>14</sup> W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 131 i n.

wspólnego. Autonomia zdaje się być wyrazem dojrzałości człowieka, natomiast dojrzałość – jak to zostało pokazane wcześniej – wynikiem jego wewnętrznej integracji.

W odniesieniu do *integracji wewnętrznej* cennej inspiracji dostarcza nam Roberto Assagioli (1888-1974), włoski psychiatra i psycholog, autor koncepcji „duchowej psychosyntezy”, realizujący idee całościowego spojrzenia na organizm człowieka, takie jak: rozwój i wzrost potencjału ludzkiego, poszerzenie świadomości, skupienie na realizowaniu wyższych wartości, w tym miłości i radości w codziennym życiu. W ujęciu tym ważnym punktem odniesienia jest „psychosynteza osobowa” – jako stan integracji wewnętrznej i jako osiągnięcie czyniące z ludzi harmonijne jednostki dobrze przystosowane zarówno wewnątrz siebie, jak i w środowisku społecznym, do którego należą i w którym spełniają pożyteczną funkcję. Pewnej liczby istot ludzkich nie zadowala zatrzymanie się na poziomie normalności. Poszukują one innego rozwiązania, innego, szerszego i wyższego rodzaju psychosyntezy – psychosyntezy duchowej<sup>15</sup>. Mamy świadomość, że koncepcja ta wyznacza pewien kierunek i jakkolwiek jest on bardzo pożądany, to w kontekście dotychczasowych badań (m.in. nad autonomizacją w dydaktyce obcojęzycznej<sup>16</sup>) wydaje się niezwykle ambitnym celem. Mimo to dążymy do jak najszerszego ujęcia procesów wiodących do wewnętrznej integracji poprzez dydaktykę obcojęzyczną, nie stawiając naszym celem poznawczym barier odnośnie indywidualnych możliwości osobistego rozwoju osób uczących się.

### 3. Glottodydaktyczny i pedagogiczny kontekst planowanego badania

Prymat sfery kognitywnej (intelektualnej) obecny w szkolnictwie polskim minionego wieku nie przyniósł, jak wiadomo, spodziewanych rezultatów ani w zakresie dydaktyki ogólnej i pedagogiki ani w obrębie dydaktyk szczegółowych. Jesteśmy dziś bogatsi o doświadczenia z tamtego okresu i dysponujemy całym szeregiem opracowań naukowych, których wyniki z jednej strony dyskwalifikują nadmiar kognitywizmu, podejście autorytarne i przedmiotowe traktowanie ucznia, tradycję podawczą i encyklopedyczny przekaz wiedzy, a z drugiej strony potwierdzają holistyczną koncepcję kształcenia i całościowy charakter procesu uczenia się<sup>17</sup>. Nie są żadnym novum formułowane przez metodyków postulaty dotyczące stosowania tzw. metod aktywnych, dydaktyki zadaniowej, nauczania

<sup>15</sup> Por. R. Assagioli, *Duchowa psychosynteza*, „Literatura na świecie”, 3-4 (128-129), 1982, s. 155.

<sup>16</sup> W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002; M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość*, w: idem (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz.

<sup>17</sup> Por. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1-2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

otwartego opartego na relacji (dwu)podmiotowej, wspierania autonomii osób uczących się lub – ujmując skrótowo powyższe zjawiska od strony biologicznej – dydaktyki angażującej obie półkule mózgowe<sup>18</sup>. Potwierdzamy słuszność tych postulatów, jednak obserwując cały współczesny kontekst edukacyjny stwierdzamy, że ich realizacja (szczególnie w zakresie przełamania tradycji podawczej) napotyka na znaczne trudności<sup>19</sup>. Prowadzone badania przynoszą niepokojące i mało optymistyczne wyniki. Wśród studentów deklarowany jest wprawdzie pozytywny stosunek do autonomii, jednak istnieją wyraźne dysproporcje a nawet sprzeczność, jak zauważa autor jednego z badań<sup>20</sup> pomiędzy owymi deklaracjami a podejmowaniem konkretnych działań i zachowań o charakterze autonomicznym. Zgadza się z autorem, że przyczyn takiego stanu należy szukać m.in. wśród nauczycieli, pytając o stopień naszej własnej autonomii. Być może sami nie jesteśmy na tyle autonomiczni, żeby efektywnie rozwijać autonomię studentów, zastanawia się autor<sup>21</sup>. Z jednej strony należy podkreślić, że zjawiska takie jak bierność osób uczących się, wyuczona bezradność czy ogólnie niski poziom autonomii to efekt oddziaływań całego kontekstu edukacyjnego, społecznego i kulturowego, a zatem nie ma tu prostych przełożeń ani powodów, aby „winą za całe zło” obciążać tylko nauczycieli. Z drugiej strony jednak musimy z całą pokorą uznać fakt, że najważniejszym narzędziem nauczyciela jest on sam i że pracuje on „własną osobą”; na nim więc spoczywa najpierw obowiązek troski o ustawiczny rozwój jego własnej osobowości.

Wychodzimy z założenia, że w procesie uczenia się języka obcego udział bierze cały człowiek. Dydaktyka obcojęzyczna odwołuje się w tym zakresie do holistycznej koncepcji kształcenia (na przykład w ramach pedagogiki Gestalt<sup>22</sup>) – w ujęciu hasłowym – poprzez stosowanie muzyki, technik ludycznych (w tym technik interakcyjnych), wspieranie kreatywności i samodzielności, zaangażowanie emocjonalne i ruchowe – określane niekiedy jako multisensoryczne (niem.: *mit allen Sinnen lernen*). Jeśli proces nauki przebiega całościowo, oznacza to, że uczeń względnie student na zajęcia przychodzi „cały”, a więc obecne są wszystkie warstwy jego osobowości na aktualnym poziomie integracji wewnętrznej. Niejednokrotnie obserwujemy zachowania wskazujące na to, że studenci na zajęciach obecni są tylko „częściowo”, gdyż nie ujawniają i nie wyrażają oni swoich emocji – lub mówiąc metaforycznie – pozostawiają je jakby za drzwiami. Możemy jedynie spekulować, że takie zachowania odzwierciedlają niski poziom integracji wewnętrznej, a ich przyczyny mogą się znajdować zarówno po stronie osoby

<sup>18</sup> Por. W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych...*, op. cit.

<sup>19</sup> Por. P. Hostyński, *Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 154.

<sup>20</sup> Por. M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki...*, op. cit., s. 186 i n.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 190.

<sup>22</sup> Por. B. Śliwerski, op. cit., s. 63 i n.

uczącej się (np. są to trudności z przyjmowaniem, akceptowaniem i wyrażaniem własnych uczuć, stosowanie strategii przetrwania), jak i po stronie osoby nauczającej (autorytarna bądź neurotyczna postawa itp.). Badania przeprowadzone przez M. Bielicką (2006) wśród studentów lingwistyki stosowanej wskazują na fakt, że główny cel praktycznych zajęć językowych wyrażany skrótowo jako „nauczanie języka obcego” jest niewystarczający, że istnieje jakby dodatkowa pojemność i zapotrzebowanie na treści spoza sfery merytorycznej odnoszące się głównie do relacji interpersonalnych oraz związanych z nimi emocji. Jak pokazało badanie, studentom nie wystarczy tylko „realizowanie celu” – poprawienie kompetencji językowej, względnie komunikacyjnej. Nie widzą oni sensu uczenia się tylko samego języka, jeżeli nie mogą go odnieść do otaczającego świata. Chcą realizować takie cele jak: poszerzanie wiedzy o świecie, poszerzanie horyzontów myślowych oraz wzrost świadomości. Studenci oczekują m.in. takich zajęć językowych, w których mogą uczyć się: wyrażania buntu w sytuacji niezgody z zastanym stanem, wyrażania swoich potrzeb, wyrażania negatywnych i pozytywnych emocji, prezentowania własnego stanowiska bez obrażania przy tym partnerów rozmowy, wsłuchiwanie się w innych, otwarcia się na inną mentalność, tolerancji wobec osób z innego kręgu kulturowego jak i osób najbliższych, z którymi wchodzi się w najczęstsze interakcje wymagające najwięcej wysiłku emocjonalnego, umiejętności radzenia sobie ze stresem, zachowania asertywności (niepozwolenia sobie na emocjonalną klęskę, gdy inni reprezentują odmienne stanowisko), budowania swojej osobowości i światopoglądu<sup>23</sup>. Jak widzimy, studenci formułują wobec zajęć z praktycznej nauki języka cele odnoszące się do sfery emocjonalnej, a nie tylko poznawczej, i chcą, aby zajęcia te umożliwiały im lepsze poznawanie siebie i innych – zarówno osób najbliższych, jak i przedstawicieli odmiennych kultur, mówiących językami stanowiącymi przedmiot studiów. Wniosek, który autorka wyprowadza z wyników badania, brzmi następująco: Formułowanie przez studentów celów PNJN-u (praktycznej nauki języka niemieckiego) odnoszących się do sfery emocjonalnej jest sygnałem świadczącym o chęci traktowania uczelni jako miejsca umożliwiającego całościowy rozwój człowieka. Chodzi tu więc o postulowane współcześnie ujęcie holistyczne uwzględniające znaczenie intelektualno-emocjonalnych kontekstów dla aktywnego, konstruktywnego procesu subiektywnego przyswajania i odkrywania własnej rzeczywistości<sup>24</sup>. Holistyczne widzenie człowieka kwestionuje rozbijanie go na części odpowiadające wyrywkowo za określony fragment nauki czy postawy. Człowiek uczy się w sposób całościujący, integrując pozornie odległe sfery poznawcze w swoją wła-

<sup>23</sup> Por. M. Bielicka, op. cit.

<sup>24</sup> M. Overmann, *Multimediale Fremdsprachendidaktik: les sites Internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi.; Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*, Lang, Frankfurt am Main 2002, s. 65 i n.

sną specyficzną syntezę. Ważne jest, by ta synteza służyła rozwojowi całej osoby ucznia i by pomagała mu rosnąć jako człowiekowi wolnemu i twórcemu<sup>25</sup>.

Nasuwa się ponownie pytanie, czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do realizowania celów sformułowanych przez studentów w badaniu M. Bielickiej. Nauczyciele akademicy, którym przedstawiono wyniki cytowanego tu badania<sup>26</sup>, zareagowali na wyrażone w nim potrzeby studentów konsternacją i zdziwieniem – w wypowiedziach typu: „Jak można w ogóle formułować tego typu oczekiwania wobec nauczyciela języka obcego?” lub „Jak mam nauczać studentów asertywności lub radzenia sobie ze stresem i kiedy mam to robić? A poza tym sama chciałabym to umieć”. Tego rodzaju opinie mogą nasuwać przypuszczenie, że wspomniany wcześniej prymat sfery poznawczej w szkolnictwie ostatniego wieku zaowocował wśród nauczycieli postawą odzeganą się od działań na rzecz „całościowego rozwoju człowieka” wykraczających poza nauczanie języka obcego. Trudno się dziwić takim reakcjom ze strony nauczycieli nieprzyzwyczajonych do realizacji innych celów niż językowe i nieprzygotowanych do wypełniania zadań natury pedagogicznej. Reakcje te ujawniły nieświadomość nauczycieli, że studenci potrzebują tego, aby przedmiot językowy poza językiem obcym, a właściwie *poprzez język obcy* realizował również cele dotyczące relacji intra- i interpersonalnych. Dla realizowania celów z tego obszaru najważniejsze znaczenie ma osobowość nauczyciela. W wymiarze pedagogicznym uwidacznia się zasygnalizowana wcześniej metafora, że nauczyciel pracuje własną osobą i że nie może efektywnie rozwijać autonomii studentów wtedy, gdy sam nie jest autonomiczny<sup>27</sup>.

Często zapominamy niestety, że bycie nauczycielem oznacza bycie pośród ludzi, którzy są na etapie formowania siebie i intensywnego przyglądania się osobom uważanym za dorosłe i odpowiedzialne. Młody człowiek – od przedszkola do wyższej uczelni – podgląda świat, by móc w nim zaistnieć, najlepiej z sukcesem, a przynajmniej bezpiecznie. Wojtynek-Musik<sup>28</sup> formułuje w tym kontekście niezwykle cenne, aczkolwiek nieco idealistyczne uwagi dotyczące relacji Uczeń – Mistrz, słusznie spodziewając się od tego ostatniego nieustającego samorozwoju, akceptacji siebie, autentyczności i naturalności, otwartości, pasji zawodowej oraz bezinteresownej miłości, gdyż tylko ona może dokonywać cudów zamieniając szkoły w akademie człowieczeństwa (sic).

Wypływa stąd wyraźnie widoczna analogia pomiędzy wspieraniem wewnętrznej integracji czy kształtowaniem autonomii a wychowywaniem człowieka i jego

<sup>25</sup> K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 67.

<sup>26</sup> W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu organizowane są cyklicznie (jeden raz w semestrze) „Spotkania warsztatowe”, których celem jest praktyczna wymiana doświadczeń wśród akademickich nauczycieli języków obcych. Na jednym ze spotkań miała miejsce dyskusja, z której pochodzą przytoczone w tekście wypowiedzi.

<sup>27</sup> M. Pawlak, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość...*, s. 190.

<sup>28</sup> Por. K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 66 i n.



rozwojem, który oznacza przechodzenie z zależności dziecka ku niezależności i odpowiedzialności i który jest wychodzeniem w szeroki świat, gdzie „miłość, rodzenie oraz twórcza pasja i pełnia życia stanowią o zdrowiu psychicznym człowieka dorosłego”<sup>29</sup>. Proces wewnętrznej integracji jest dynamiczny i jest rezultatem nieustającego samorozwoju człowieka, również nauczyciela. Nauczyciel świadomy swojej roli w relacji Uczeń – Mistrz jest przekonany o nieskończoności poszukiwań i uwzględnia naturalne prawo do własnych doświadczeń, w tym błędów, niepewności, obaw. Nauczyciel asertywny i otwarty jest spokojny o swe bezpieczeństwo wewnętrzne, dlatego jaśniej odczytuje on klasę i sytuacje, które się w niej dzieją. Nauczyciel ten łatwiej i chętniej sięga do zadań ludycznych, w których wyraża się nie tylko emocjonalność uczniów, ale również jego własna<sup>30</sup>. Frustracje uczniów odbiera on nie personalnie, jako dowód własnej nieudolności ale jako określoną rzeczywistość, którą można zmienić na bardziej satysfakcjonującą dla wszystkich stron<sup>31</sup>. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na przywoływane obecnie postulaty pedagogiczne Janusza Korczaka stanowiące podstawę dla koncepcji stymulujących wewnętrzną integrację, podmiotowość i autonomię. Nauczyciel, który ma świadomość powyższych procesów i chce z powodzeniem stosować interakcyjne gry dydaktyczne, winien wyzbyć się mentorstwa i wyższości okazywanej uczniom i studentom; nie może robić wrażenia, że wszystko wie. Szacunek do ucznia jako partnera interakcji wymaga odrzucenia postawy nadrzędności. Istotą wychowania jest oparty na zaufaniu dialog, wymiana poglądów, szukanie prawdy o tym, co człowieka otacza, oraz szukanie właściwego miejsca wśród ludzi<sup>32</sup>. Jesteśmy przekonani, że studia neofilologiczne, a więc m.in. zajęcia praktyczne z języka obcego, są integralną i niezmiernie ważną częścią obszaru oddziaływań pedagogicznych kształtujących osobowość młodego człowieka. Z naszych obserwacji i osobistych doświadczeń wynika, że nauczyciele języka obcego mają niewielką świadomość swojego pedagogicznego potencjału oraz udziału ich własnej osobowości w procesach permanentnego formowania się osobowości osób uczących się. Gdy osobowość nauczyciela i jego działania są spójne, to – mówiąc w uproszczeniu – pedagogiczny wkład nauczyciela może oznaczać dla studentów pozytywną stymulację do kształtowania się osobowości wewnętrznie

<sup>29</sup> H. Sęk, A. Sommerfeld, *Być dorosłym?!*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 1990, s. 106.

<sup>30</sup> Vopel zaleca kierującemu grupą, aby przed wprowadzeniem gry interakcyjnej postawił sobie pytania dotyczące jego sytuacji: „Kim jestem dla grupy?”, „Jakie potrzeby i zainteresowania posiadam sam?”, „Jakie zachowania dzieci przeszkadzają mi lub irytują mnie; jakie ułatwiają moją pracę i czynią ją przyjemniejszą?” i inne. Podkreśla ponadto, że trwałe nauczanie w zakresie psychospołecznym bez elementu wyzwania dla indywidualnej potrzeby obrony i bez lęku rzadko jest możliwe. Stale występujące zmiany postaw dokonują się tylko wtedy, gdy uczestnicy angażują się emocjonalnie, odczuwając także lęk. Por. K. W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Część IV*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2005.

<sup>31</sup> Por. K. Wojtynek-Musik, op. cit., s. 66 i n.

<sup>32</sup> B. Karpeta-Peć, *Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego....*, op. cit., s. 98 i n.; A. Ślęzak-Świat, *Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego....*, op. cit., s. 106 i n.

zintegrowanych i spójnych, odpowiedzialnych, zdolnych do twórczych działań i dążących do samorealizacji. Wspieranie procesów integrujących zdaje się iść w parze z działaniami autonomizującymi, które w praktyce dydaktyki obcojęzycznej owocują ewolucją postaw m.in. w poniższych zakresach:

poczucie niepewności, kompleksy → poczucie zaufania

uzależnienie dydaktyczne → partnerstwo wobec innych uczących się i nauczającego

ambicja odtwarzania → ambicja eksperymentowania<sup>33</sup>.

Oczywistym jest fakt, że wewnętrzna integracja nie jest jedynie efektem zewnętrznych wpływów pochodzących z kontekstu edukacyjnego (tu: glottodydaktycznego) i podobnie jak stopień osobistej kompetencji komunikacyjnej<sup>34</sup> uzależniona jest ona od zainwestowanego wysiłku i dbałości osoby (tu: studenta, względnie studentki) o poziom swojej świadomości oraz o kształtowanie swojej tożsamości. Jesteśmy świadomi faktu, że wzrost integracji może dokonywać się jedynie „na miarę” poszczególnych osób, na miarę ich samoświadomości i refleksyjności.

#### 4. Zarys koncepcji badawczej

Główny cel badawczy odnosi się do znalezienia i opisanie czynników występujących w dydaktyce obcojęzycznej, które umożliwiają stymulację względnie „maksymalizację” procesów integrujących. Zależy nam na ujęciu tych czynników w ich szerokim kontekście (edukacyjnym, społecznym) oraz na ustaleniu korelacji pomiędzy tymi czynnikami. Ważnym celem będzie określenie przejawów wewnętrznej integracji w odniesieniu do studentów kierunków neofilologicznych. Nasze cele poznawcze odnoszą się do pytań: „Czym jest integracja wewnętrzna dla dydaktyki obcojęzycznej?” versus „Czym jest dydaktyka obcojęzyczna dla integracji wewnętrznej?”, „Jakie wyobrażenia mają osoby studiujące w odniesieniu do swojej postawy i swojego rozwoju?”, „Jak powinna wyglądać praktyczna dydaktyka ułatwiająca względnie pobudzająca wewnętrzną integrację osób uczących się języka obcego?”, „Jakie kompetencje nauczyciela – pedagogiczne, socjalne, interpersonalne – potrzebne są dla celów obcojęzycznej «dydaktyki integrującej»?”. Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwać będziemy, prowadząc badania wśród akademickich nauczycieli języków obcych oraz studentów wybranych kierunków neofilologicznych na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zamierzamy posłużyć się głównie metodologią jakościową, a narzędziami badawczymi będą wywiad otwarty oraz badanie w działaniu. Planowane jest ponadto badanie ilościowe (ankietowe)

<sup>33</sup> Por. W. Wilczyńska, *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego...*, op. cit., s. 54.

<sup>34</sup> Por. W. Wilczyńska, *ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych...*, op. cit.

o charakterze diagnostycznym umożliwiające ustalenie znaczenia wyłonionych w badaniach jakościowych czynników dla reprezentatywnej grupy respondentów (badanie wśród studentów kilku kierunków neofilologicznych).

## 5. Zakończenie

Jak wiadomo, badania jakościowe polegają na prowadzeniu eksploracji oraz na tworzeniu, w oparciu o uzyskane dane, nowych kategorii i hipotez. Badania te nie mają więc na celu weryfikacji postawionych wcześniej tez. Nieuniknionym i naturalnym jest jednakże fakt, że przystępujemy do zamierzeń badawczych z określoną wiedzą i oczekiwaniami. Dotychczas prowadzone prace nad dydaktyką obcojęzyczną wskazują na znaczne niedobory w zakresie aspektów emocjonalnych wynikające z minionej ery nacechowanej dominacją sfery kognitywnej i autorytarnym podejściem. Holistyczny charakter procesów uczenia się przekonuje nas o zasadności podejścia integrującego w glottodydaktyce, które – poprzez włączanie kontekstów emocjonalnych i ich „bodźcujące” oddziaływanie – daje uczącym się szansę na wszechstronny (nie tylko „językowy”) rozwój oraz umożliwia podniesienie atrakcyjności i efektywności zajęć („musimy kłaść nacisk na samo przeżycie”<sup>35</sup>). Mając świadomość naszych oczekiwań przyznajemy, że szczególną uwagę zwrócimy na szeroki kontekst zastosowania technik ludycznych, które poprzez prowokujące treści oraz swój zadaniowy i interpersonalny charakter umożliwiają całościowe zaangażowanie uczestników i uczenie się oparte na przeżyciu<sup>36</sup>. Należy zaznaczyć, że zaprezentowane w rozdziale 4 pytania są otwarte – tak w odniesieniu do technik ludycznych jak i do pozostałych czynników – elementów układu glottodydaktycznego. Wyrażamy nadzieję, że planowane badanie dostarczy nie tylko odpowiedzi na postawione pytania, ale również na te, których nie zadano (badania jakościowe otwierają w pełni takie możliwości), oraz liczymy na uzyskanie „nieoczekiwanych” informacji pomocnych w zrozumieniu procesu integracji wewnętrznej i w systematycznym, deskryptywnym ujęciu czynników umożliwiających wspieranie tego procesu poprzez dydaktykę obcojęzyczną.

## Literatura

- Assagioli R., 1982, *Duchowa psychosynteza*, „Literatura na świecie”, 3-4 (128-129), s. 154-175.
- Bielicka M., 2006, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, (niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Instytucie Lingwistyki

<sup>35</sup> Por. R. Assagioli, op. cit., s. 157.

<sup>36</sup> Por. K.W. Vopel, op. cit.; M. Bielicka, op. cit.; P. Hostyński, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: A. Surdyk (red.), op. cit.; B. Rusek, op. cit.

- Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).
- Chlewiński Z., 1991, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W drodze, Poznań.
- Hostyński P., 2004, *Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki*, w: Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 149-156.
- Hostyński P., 2007, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 29-37.
- Karpeta-Peć B., 2004, *Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 97-103.
- Kopaliński W., 1989, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Korczyński S. (red.), 2004, *Nauczyciel epoki przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kwieciński Z., Śliwerski, B. (red.), 2004, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 1-2*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ozorowski E. (red.), 1999, *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa-Łomianki.
- Overmann M., 2002, *Multimediale Fremdsprachendidaktik: les sites Internet à exploiter en classe et des cours prêts à l'emploi.; Theorie und Praxis einer multimedialen, prozeduralen Didaktik im Kontext eines aufgaben- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*, Lang, Frankfurt am Main.
- Pawlak M. (red.), 2004, *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz.
- Pawlak M., 2004, *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość*. w: idem (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 173-191.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Rusek B., 2007, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 81-89.
- Ryś M., 1999, *Dojrzałość. Dojrzała osobowość*, w: Ozorowski E. (red.), *Słownik Małżeństwa i Rodziny*, Wydawnictwo ATK i Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa-Łomianki, s. 87-89.
- Sęk H., Sommerfeld A., 1990, *Być dorosłym?!*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Legnica.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Surdyk A. (red.), 2007, *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*,

- Tom I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Szymczak M. (red.), 1992, *Słownik języka polskiego*, Tom I, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ślęzak-Świat A., 2004, *Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 104-108.
- Śliwerski B., 1998, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Vopel K. W., 2005, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży. Część IV*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Wilczyńska W., (red.), 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Wilczyńska W., 2002, *ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 51-68.
- Wilczyńska W., 2004, *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, w: Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań-Kalisz, s. 44-56.
- Wojtynek-Musik K., 2001, *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.