

Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych

O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych

Paweł Hostyński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

1. Wprowadzenie. O nauczycielu akademickim w świetle zagadnień wychowawczych

Kształcenie obcojęzyczne na poziomie szkoły wyższej jest jednym z obszarów oddziaływania pedagogicznego. Kompetencje pedagogiczne nauczyciela, w tym umiejętność kształtowania podmiotowych relacji N-S (nauczyciel-student), mają dla osób uczących się języka obcego nie mniej istotne znaczenie niż zagadnienia glottodydaktyczne, językoznawcze, kulturoznawcze czy interkulturowe. Jak podkreśla Bernacka, jednym z warunków decydujących o tym, czy studenci zechcą podpisać ze swoim nauczycielem kontrakt psychiczny, jest pełnienie przez niego funkcji wychowawczej opisywanej jako bycie sprawnym przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowaniu odpowiedzialności za własny rozwój, oparty na jasnym i społecznie akceptowanym systemie wartości¹. W ujęciu pedagogicznym osoby podejmujące studia znajdują się w obliczu specyficznych zadań tak zwanej wczesnej dorosłości (według Levinsona 17–33 rok życia)², takich jak: „przygotowanie się do zawodu i podjęcie pracy, rozwój zdolności do intymnych stosunków emocjonalnych i miłości, podjęcie

¹ Por. R.E. Bernacka, *Życzeniowy nauczyciel*, w: K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004, s. 384.

² Za: Z. Pietrasiniński, *Dorośli. Problemy rozwoju*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 129.

obowiązków społecznych i obywatelskich, wypracowanie własnej filozofii życia, sformułowanie wizji własnej przyszłości oraz nawiązanie stosunków z mentorem – osobą ułatwiającą start życiowy z pozycji przyjaznego eksperta i protektora³. Pomyślne rozwiązanie zadań tego okresu przyczynia się do poczucia sensu i powodzenia w rozwiązywaniu dalszych zadań.

Niezrozumiała wydaje się widoczna wśród nauczycieli akademickich zdystansowana wobec procesów interpersonalnych i wychowawczych postawa wyrażająca się przekonaniem, że pole ich działalności ogranicza się do zadań merytorycznych, czyli przekazu pensum wiedzy i rozwijania umiejętności przewidzianych programem zajęć. Styl pracy niektórych nauczycieli akademickich, w tym glottodydaktyków, świadczy o znacznej nonszalancji wobec zagadnień wychowawczych⁴. Badania nad jakością kształcenia akademickiego pokazują, że jakość relacji oraz interakcji N-S pozostawia wiele do życzenia: Studenci podkreślają potrzebę częstszego bezpośredniego kontaktu z nauczającym oraz negatywnie oceniają takie zachowania nauczycieli akademickich, jak demonstrowanie wyższości, bezosobowy, pozbawiony indywidualizowania, względnie lekceważący stosunek do studiujących oraz uprzedzenia⁵. Niezwykle istotna wydaje się zatem dbałość o kształtowanie właściwych kontaktów interpersonalnych N-S oraz tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się poprzez budowanie wiary we własne możliwości, autentyzm i wyrażanie siebie w atmosferze szacunku i akceptacji.

W tym kontekście spróbujemy przyjrzeć się wybranym aspektom wychowawczym poziomu szkoły wyższej, wykorzystując koncepcję relacji wspomagającej zaproponowanej przez C.R. Rogersa. Następnie rozważymy przydatność tej koncepcji psychologicznej w odniesieniu do rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem wybranych technik ludycznych na studiach neofilologicznych.

2. Relacja wspomagająca według C.R. Rogersa – geneza i charakterystyka

Relację wspomagającą jako sposób pracy z ludźmi opisał oraz przebadął amerykański psycholog i psychoterapeuta Carl R. Rogers (1902–1987), twórca psychoterapii niedy-

³ Ibidem, s. 128–130.

⁴ Nauczyciele akademicy nie przyjmują do wiadomości ani wysoce rozwiniętej teorii dydaktyki szkolnej, ani opracowanej metodyki kształcenia dorosłych. Pomiędzy ośrodkami badań pedagogicznych a dydaktyką szkoły wyższej brak komunikacji. To lekceważące nastawienie wobec pedagogiki uzasadnione jest między innymi tradycją historyczną zasadniczego oddzielenia uniwersytetu od każdego innego rodzaju szkoły; por. L. Huber, *Lehren und Lernen an der Hochschule*, in: L. Roth, (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, Oldenbourg Schulbuchverlag, München 2001, s. 1043; kolejnym powodem jest wadliwy, wymagający reform system kształcenia nauczycieli w Polsce.

⁵ Por. K. Ciekot, *Wybrane aspekty interakcji nauczyciele akademicy – studiujący, a jakość kształcenia*, w: K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako...*, op. cit., s. 59.

rektywnej, jeden z głównych przedstawicieli psychologii humanistycznej⁶. Swoje hipotezy na temat wspomagania rozwoju osobistego poprzez relacje międzyludzkie Rogers zawarł w zbiorze esejów zatytułowanym *O stawaniu się osobą* („On becoming a person”, 1961)⁷. Opisując swoje wieloletnie doświadczenia, stwierdza on, że wszelkie podejścia, które opierają się na wiedzy, na treningu, na akceptacji czegoś, co jest n a u c z a n e, są bezużyteczne: „Porażki przy stosowaniu wszelkich podejść intelektualnych zmusiły mnie do uznania, że do zmiany może dochodzić na skutek doświadczeń w relacji międzyludzkiej”⁸.

Rogers sformułował hipotezę potwierdzoną następnie w badaniach naukowych (zob. dalej): „Jeśli potrafię stworzyć relację, która z mojej strony charakteryzuje się: autentycznością i »przejrzystością«, w której pozostaję w zgodzie z moimi prawdziwymi uczuciami; ciepłą akceptacją i docenieniem drugiego człowieka jako odrębnej jednostki; zdolnością wrażliwego postrzegania jego świata i jego samego tak, jak on postrzega swój świat i siebie, to w takiej relacji ów drugi człowiek (...) stanie się bardziej zintegrowany i zdolniejszy do efektywnego działania; będzie lepiej sobą kierował i będzie pewniejszy siebie (...); będzie odnosił się do innych z większym zrozumieniem i akceptacją; będzie sobie lepiej radził z problemami życiowymi. Uważam, że stwierdzenie to pozostaje w mocy niezależnie od tego, czy mówię o relacji między mną a klientem, a grupą studentów czy pracownikami, rodziną, czy dziećmi. Wydaje mi się, że ta ogólna hipoteza otwiera ekscytyujące możliwości rozwinięcia twórczej, zdolnej do adaptacji i autonomicznej osoby”⁹. Relację wspomagającą Rogers charakteryzuje jako taką, w której przynajmniej jedna ze stron zamierza wspomagać wzrost, rozwój, dojrzewanie, funkcjonowanie i zdolność radzenia sobie w życiu drugiej strony – jednostki lub grupy. Intencją jednej ze stron jest zatem docenienie, szersze wyrażenie i bardziej funkcjonalne wykorzystanie utajonych zasobów wewnętrznych jednostki¹⁰. Istota tej relacji wyraża się poprzez następujące postawy i zachowania¹¹:

⁶ W celu uniknięcia zbyt powierzchownego rozumienia „psychologii humanistycznej” (określanej mianem „trzeciej siły w psychologii”), *de facto* traktującej zdolność człowieka do rozwoju i samorozwoju jako *biologiczną i wrodzoną*, odsyłamy do tekstów Viktora E. Frankla *Kritik der reinen Begegnung. Wie humanistisch ist die humanistische Psychologie?*, in: V.E. Frankl, *Der Wille zum Sinn*, Hans Huber, Bern 1982, s. 219–221 oraz Teresy Świrydowicz, *Psychologia humanistyczna: wybrane zagadnienia*, w: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 9–34.

⁷ Por. wydanie polskie wykorzystane w niniejszym tekście: C.R. Rogers, *O stawaniu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań 2002.

⁸ Por. C.R. Rogers, op. cit., s. 59.

⁹ Ibidem, s. 65.

¹⁰ Ibidem, s. 67.

¹¹ Rogers wyróżnia ich dziesięć; dla potrzeb niniejszej pracy wybrano z nich te sześć, które wydają się najistotniejsze. W kolejnych przypisach znajdują się cytaty wyjaśniające bliżej wybrane postawy i zachowania; por. ibidem, s. 79.

- Być godnym zaufania; Nie wymaga to, abym był konsekwentny, ale abym był zawsze prawdziwy, autentyczny¹².
- Jednoznacznie komunikować, kim jestem. Jeśli mam wspomagać rozwój osobisty innych ludzi pozostających w relacji ze mną, sam muszę się rozwijać¹³.
- Pozwolić sobie na doświadczanie pozytywnego nastawienia. Profesjonalizacja swojego pola działalności powoduje dystans, który sprawia, że osoba jest postrzegana jako obiekt, a nie jako podmiot¹⁴.
- Zaakceptować każdy aspekt drugiej osoby; Moja postawa warunkowa blokuje zmianę, rozwój osoby.
- Unikać ferowania wyroków; Nie przyczyniają się one do rozwoju osobistego.
- Utwierdzać oraz akceptować wszelkie możliwości drugiego człowieka (*confirming the other*)¹⁵.

3. Wnioski z badań nad relacją wspomagającą w edukacji

Badania empiryczne prowadzone w Niemczech oraz Stanach Zjednoczonych jednoznacznie potwierdziły pozytywny wpływ nauczycielskich postaw i zachowań typowych

¹² Bycie osobą godną zaufania odnosi się do warunków zewnętrznych (dotrzymanie terminów spotkań, respektowanie tajemnicy treści wywiadów, konsekwentne zachowanie się podczas wywiadów itd.) oraz warunków wewnętrznych (akceptujące zachowanie w sytuacji, gdy jestem rozdrażniony, nastawiony sceptycznie, przeżywam inne uczucia niewiele mające wspólnego z akceptacją – postrzegane jest jako niekonsekwentne i niebudzące zaufania).

„Zatem bycie godnym zaufania nie wymaga, abym był konsekwentny, lecz „*abym był zawsze prawdziwy, autentyczny. Mam przez to na myśli, że niezależnie od tego, jakiego w danej chwili doświadczam uczucia czy też postawy, moja świadomość dostosowuje się do nich. Kiedy warunek ten jest spełniony, jestem w tym momencie zintegrowaną osobą. Mogę zatem być kimś, kim w głębi jestem. (...) Ten rodzaj autentyczności inni postrzegają jako postawę godną zaufania*” (ibidem, s. 80–81, wyróżnienie kursywą – P.H.).

¹³ „Czy potrafię być dostatecznie ekspresywny jako osoba, aby zakomunikować, kim jestem? (...) Kiedy doświadczam złości na drugiego człowieka, lecz nie jestem tego świadomy, moje komunikaty zawierają sprzeczne informacje. Moje słowa przekazują coś innego, jednocześnie subtelnie komunikują odczuwane rozdrażnienie. To wprawia drugiego człowieka w zakłopotanie, sprawia, że staje się nieufny, chociaż sam może nie zdawać sobie sprawy, co powoduje te trudności”; ibidem, s. 81.

¹⁴ „Czy mogę sobie pozwolić na doświadczanie pozytywnego nastawienia wobec drugiej osoby – ciepła, troski, sympatii, zainteresowania, szacunku? To niełatwe (...). Obawiamy się, że jeżeli pozwolimy sobie swobodnie przeżywać te pozytywne uczucia (...), zostaniemy przez nie usidleni (...) będziemy wykorzystywani lub się rozczarujemy. W odpowiedzi staramy się tworzyć dystans między nami i innymi – wywyższamy się, stosujemy «podejście zawodowe», relację pozbawioną elementów osobistych”; ibidem, s. 82.

¹⁵ „Czy mogę spotkać się z drugim człowiekiem jako osobą, która jest w trakcie procesu stawania się, czy też będę skrupowany jego i moją przeszłością? Jeśli traktuję go jako niedojrzałe dziecko, niedouczonego studenta (...), to każdy z tych moich sposobów postrzegania go ogranicza to, kim może on rzeczywiście być (...). Jeśli akceptuję drugą osobę jako coś ustalonego, zdiagnozowanego, ukształtowanego przez przeszłość, odgrywam wówczas rolę w potwierdzaniu tej ograniczonej. Jeśli akceptuję ją jako proces stawania się, robię co mogę, aby urzeczywistnić jej możliwości”; ibidem, s. 86–88.

dla relacji wspomagającej w sytuacjach szkolnych i wychowawczych¹⁶. U uczniów nauczanych przez nauczycieli o postawach opisanych wcześniej stwierdzono między innymi: wyższy poziom procesów myślowych podczas zajęć (określony na podstawie nagrań); większą samodzielność i motywację do pracy; bardziej pozytywny obraz siebie; niższy poziom lęku podczas zajęć; wyższy poziom zaufania w relacji z nauczycielem; więcej osobistych wypowiedzi i pytań; większe zaangażowanie; więcej kontaktu wzrokowego z nauczycielem; mniej trudności związanych z dyscypliną; bardziej pozytywny stosunek do nauczycieli i szkoły¹⁷. Wyniki pierwszych badań Rogers komentuje w następujący sposób: „W omawianych odkryciach naukowych nie fascynuje mnie to, że przynoszą dowody na skuteczność pewnej formy psychoterapii, chociaż i to jest niewątpliwie ważne. Moja ekscytacja wynika z faktu, że odkrycia naukowe uzasadniają postawienie jeszcze szerszej hipotezy, dotyczącej dowolnych relacji międzyludzkich. Mamy wszelkie powody, by przypuszczać, że (...) te same prawa rządzą wszelkimi innymi relacjami (...). Jeśli rodzic stworzy ze swoim dzieckiem opisany wyżej rodzaj klimatu psychologicznego, to dziecko będzie potrafiło samo sobą kierować, będzie bardziej uspołecznione i dojrzałe. Uczniowie będą wykazywali większą inicjatywę w nauce, większą pomysłowość i samodyscyplinę – większą w stopniu, w jakim nauczyciel wprowadzi taką atmosferę w klasie”¹⁸. Nie trzeba podkreślać, że takie skutki, jak wzrost motywacji, kreatywności i samodzielności osób uczących się, to cechy niezwykle pożądane w rozwoju człowieka – i to w każdej dziedzinie i na każdym poziomie kształcenia. W odniesieniu do glottodydaktyki warto zadać sobie pytanie, na jakie zachowania, postawy i formy pracy może się przekładać w praktyce glottodydaktyki akademickiej (na kierunkach neofilologicznych) relacja N-S omawiana w niniejszym tekście.

4. Relacja międzyludzka jako „spoiwo” w glottodydaktyce opartej na interakcji. Wybrane techniki ludyczne

Właściwie kształtowana relacja N-S warunkuje w dużym stopniu powodzenie w realizowaniu zadań o charakterze ludycznym. Tylko w atmosferze akceptacji, szacunku i empatii możliwe jest pełne uczestniczenie w zadaniach interakcyjnych i zabawach, które umożliwiają uczenie się oparte na przeżyciu. Oczywiście obok relacji N-S również rela-

¹⁶ Por. R. Tausch, *Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung*, in: D.H. Rost, (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim 2001, s. 535–544.

¹⁷ Dla celów badania wyodrębniono trzy charakterystyczne postawy i cechy nauczyciela: 1. szacunek, pozytywne nastawienie, wsparcie; 2. empatia, nastawienie nieoceniające; 3. autentyczność. Przedstawione wyniki zaczerpnięto z badania przeprowadzonego przez Aspy i Roebuck na grupie 3400 uczniów nauczanych przez 121 nauczycieli o wyrazistych pożądanych cechach, w porównaniu z grupą kontrolną 3200 uczniów i 119 nauczycieli posiadających takie cechy w niskim stopniu bądź wcale; por. R. Tausch, *Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung*, in: D.H. Rost (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim, s. 536–537.

¹⁸ C.R. Rogers, op. cit., s. 64.

cje w grupie stanowią o poczuciu zaufania i bezpieczeństwa, o tym, czy uczestnicy będą gotowi do współdziałania i przełamywania własnych lęków i barier przed mówieniem. Siek-Piskozub wymienia między innymi takie składniki wspierające dialog i uczenie się, jak: poczucie wspólnoty będące wynikiem wzajemnego pozytywnego odnoszenia się do siebie wszystkich członków danej zbiorowości; okazywanie sobie sympatii i akceptacji; poczucie otwartości i autentyczności doświadczane wtedy, gdy każdy z uczących się ma sposobność do wyrażania swoich poglądów i przekonań; poczucie zrozumienia i empatii jako wynik świadomego wysiłku poszczególnych członków w kierunku zrozumienia cudzych racji i przekonań; poczucie wolności¹⁹.

Od nauczyciela zależą działania zmierzające do zapewnienia uczącym się komfortu psychicznego, który sprzyjać będzie osiągnięciu przez nich optymalnych rezultatów. Techniki ludyczne są naszym zdaniem jedną z form skutecznego oddziaływania wychowawczego a jednocześnie intensywnego rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Pozwalają one poprzez aktywne działania uczestników kształtować pożądane ze społecznego punktu widzenia normy postępowania. Techniki ludyczne stwarzają więcej okazji do zróżnicowanych interakcji między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego niż tradycyjne techniki. Wszelkie symulacje i gry symulacyjne dają szansę lepszemu poznania różnych umiejętności, a także poglądów ich uczestników, oraz są dobrą okazją do rozwijania tolerancji i empatii. Od strony językowej głównym celem takich zadań jest rozwijanie płynności wypowiedzi i skuteczności komunikacyjnej, natomiast kwestia poprawności językowej ma znaczenie drugoplanowe²⁰. W glottodydaktyce kierunków neofilologicznych znane jest zastosowanie gier i zabaw, jednak nie należą one bynajmniej do technik powszechnie stosowanych²¹. Prezentację wybranych technik ludycznych rozpoczniemy od zabaw interakcyjnych posiadających naszym zdaniem najwięcej zalet dla dydaktyki obcojęzycznej poziomu filologii; pomagają one zarówno w budowaniu podmiotowych relacji, w rozwijaniu indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, jak i jednocześnie w integracji osobistej uczestników.

¹⁹Por. T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc*, PWN, Warszawa 2001, s. 103–104.

²⁰Płynność wypowiedzi i skuteczność przepływu informacji odgrywają tu zasadniczą rolę, nadrzędną wobec poprawności językowej. W kwestii stosunku do błędu językowego odsyłamy do koncepcji podejścia komunikacyjnego, por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 84–85.

²¹Na podstawie badania pilotażowego przeprowadzonego przez autora tekstu można stwierdzić, że nauczyciele akademicy rzadko stosują techniki ludyczne, co jedna ze studentek skomentowała następująco: „Moim zdaniem nauczyciele (...) są przygotowani do przeprowadzania gier i zabaw, jednak myślę, że oni sądzą, że nam są one już niepotrzebne”; por. P. Hostyński, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: A. Surdyk, (red.) *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*. t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 35. Nie miejsce tutaj, aby mówić szerzej o przyczynach stosowania niewielkiej liczby zadań ludycznych i interakcyjnych na zajęciach ze studentami; ograniczymy się jedynie do nazwania dwóch istotnych warunków poprawy tej sytuacji, jakimi są naszym zdaniem – zreformowane kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli (odejście od tradycji podawczej; podmiotowość w relacjach nauczyciel-student) oraz samorozwój nauczyciela (doskonalenie jego kompetencji interpersonalnych i pedagogicznych).

4.1. Zabawy interakcyjne

Zabawa interakcyjna definiowana jest jako interwencja prowadzącego w aktualną sytuację grupy; nadaje ona aktywności członków grupy pewną strukturę dzięki specyficznym regułom gry i na określony czas, aby osiągnięty został cel nauczania²². W odróżnieniu od większości tradycyjnych zadań pozbawionych społecznego i emocjonalnego wymiaru komunikacji, gdzie jakość i ilość kontaktów z językiem są zwykle ograniczone i w dużej mierze sztuczne, zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych uwzględniają rolę społecznych i psychologicznych wpływów grupy na proces dydaktyczny, rolę motywacji oraz osiągnięć jednostki²³. Nauczyciel wprowadzający zabawy interakcyjne i dbający o dobre relacje ze swoimi studentami jest świadomy faktu, że grupa może zarówno wspierać aktywność poszczególnych jej członków, jak i ją blokować. Zabawy interakcyjne są instrumentem pomagającym lepiej poznać siebie i innych w działaniu oraz rozwijać zdolność współpracy w grupie, która jest jedną z ważniejszych umiejętności pozwalających nam funkcjonować. Należy dodać, że interakcja nie jest tutaj rozumiana jedynie jako komunikacja na zewnątrz, jako rozmowa z innymi uczestnikami, ale oznacza również komunikację do wewnątrz, czyli kontakt ze sobą samym, z własnymi oczekiwaniami, lękami, ambicjami²⁴.

Zabawy interakcyjne nie zostały stworzone dla celów glottodydaktycznych i nie wychodzą od zagadnień językowych, lecz od określonego problemu, konfliktu i koncentrują się na jego rozwiązaniu. Dlatego są działaniami autentycznymi, które mają dużą szansę pobudzić uczestników do aktywności ustnej, która na poziomie zaawansowanym może odbywać się w języku obcym. Najważniejsze cele, jakie mają do spełnienia zabawy interakcyjne, to wspieranie rozwoju jednostki oraz rozwój grupy jako całości. Cele szczególnie to przede wszystkim uwrażliwienie zdolności postrzegania wobec oczekiwań, potrzeb i obaw własnych i innych osób. Wyrażanie swoich opinii, pomysłów, życzeń i uczuć może

²² Por. K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Jedność, Kielce 2004, s. 11. Centralny punkt, na który skierowana jest uwaga i energia uczestników zabawy, stanowi problem, względnie konflikt do rozwiązania. Nikt nie wie, do czego doprowadzi rozmowa; nie istnieją dobre i złe zakończenia. Dzięki temu nie jest hamowana inicjatywa i kreatywność. Konwencja zabaw zachęca do aktywnego uczestnictwa oraz udziela wszystkim równych praw do zabierania głosu. Zabawy interakcyjne wprowadzone odpowiednio wcześniej dają możliwość stworzenia spójnej grupy, w której uczestnicy mają poczucie bezpieczeństwa oraz otrzymują emocjonalne i intelektualne wsparcie. Zabawy pomagają w eliminowaniu poczucia zagrożenia i w budowaniu zaufania w grupie. Uczący się mogą wnieść do zabawy swoje uczucia i potrzeby (w tym potrzebę zabawy), podejmować decyzje, prowadzić negocjacje i spory, komunikować się w sposób werbalny i niewerbalny. Zabawy interakcyjne nie ograniczają się więc do celów językowych. Poprzez akceptację myśli i emocji uczestników pozwalają one na rozwijanie nowych modeli myślenia i postępowania.

²³ Problem interakcji uznajemy, podobnie jak zwolennicy nowej orientacji w nauczaniu języków obcych za kluczowy dla rozwoju indywidualnej kompetencji komunikacyjnej; por. T. Siek-Piskozub, op. cit., s. 109.

²⁴ Por. B. Rusek, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 82–83.

przyczynić się do wzmocnienia poczucia własnej wartości i samoakceptacji oraz do akceptacji innych światopoglądów, opinii, uczuć i stylów życia²⁵.

W kontekście opisanej wcześniej relacji wspomagającej najwięcej zalet, zarówno w odniesieniu do rozwoju językowego, jak i osobistego, zdają się nieść właśnie zabawy interakcyjne. Równocześnie stanowią one jednak duże wyzwanie zarówno dla nauczyciela, którego głównym zadaniem jest budowanie zaufania w grupie, jak i dla studentów, dla których wszystkie aktywności ustne na zajęciach – zwłaszcza te o wysokim poziomie autentyczności, gdy „ja” jestem zaangażowany jako „ja” – są bardzo stresogenne, gdyż osoba mówiąca poddaje się ocenie (tak pod względem formy wypowiedzi, jak i jej treści) nie tylko prowadzącego, ale również grupy²⁶. Biorąc pod uwagę psychologiczne trudności studentów wynikające z tradycji podawczej i autorytaryzmu polskiego szkolnictwa, zabawy interakcyjne należy wprowadzać stopniowo, ustalając na bieżąco cele pracy i omawiając stan procesu grupowego. Vopel proponuje różnorodne techniki umożliwiające uczestnikom stopniowe wchodzenie w interakcje ze sobą i innymi w takich zakresach, jak: „Akceptacja i pokonywanie strachu w fazie początkowej”; „Postrzeganie i komunikowanie się”; „Rozwój zaufania i otwartości” i inne²⁷. Należy podkreślić walory wychowawcze takich zadań, zbieżne (sic!) z celami i oczekiwaniami, jakie studenci filologii formułują w odniesieniu do zajęć z praktycznej nauki języka obcego. Oprócz rozwijania umiejętności językowych studenci chcą poprzez komunikację w języku obcym uczyć się – między innymi – autoprezentacji, czyli wyrażania swoich potrzeb i emocji; prezentowania własnego stanowiska oraz argumentowania, które nie obraża partnerów rozmowy; wsłuchiwania się w innych i wyczuwania ich stanów emocjonalnych; otwarcia się na inny sposób myślenia i inną mentalność²⁸. Odpowiednio dobrana tematyka zabaw

²⁵ Ibidem, s. 83.

²⁶ Na poziomie zaawansowanym ocenie zostają poddane nie tylko umiejętności językowe, ale również przekonania i wartości, dlatego niezbędne jest dążenie do kohezji, czyli spójności grupy, w której każdy z członków czuje się akceptowany jako osoba (por. ibidem, s. 88). Na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji możemy stwierdzić, że studenci polskich neofilologii mają duże trudności w wyrażaniu siebie na zajęciach językowych i skłaniają się do wyrażania opinii „bezpiecznych”, a więc takich, o których wiadomo, że są ogólnie akceptowane przez grupę i prowadzącego; ta „fasadowość” wynika zapewne z lęku przed wyśmianiem lub krytyką. Por. P. Hostyński, *W drodze ku dojrzałości – pomiędzy „celem znieawidzonym” a pasją rozwoju. Zadania pedagogiczne w dydaktyce obcojęzycznej na studiach neofilologicznych – wyniki badania jakościowego*. w: M. Pawlak (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz 2009, w druku.

²⁷ Por. K.W. Vopel, *Zabawy interakcyjne*, cz. 1–6, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1995, s. 7–9. Z uwagi na ograniczone rozmiary tekstu nie prezentujemy szerzej przykładów, a zainteresowanych odsyłamy do prac umieszczonych w bibliografii: B. Rusek, *Zabawy interakcyjne...*, op. cit., K.W. Vopel, *Zabawy...*, op. cit., K.W. Vopel, *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz. 1, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002. Z własnych dotychczasowych doświadczeń chcielibyśmy polecić szczególnie następujące zabawy interakcyjne: „Wywiad z samym sobą” (K.W. Vopel, *Zabawy...* cz. 6, op. cit., s. 16–18); „Umiejętność słuchania” (K.W. Vopel, *Umiejętność...* cz. 1, op. cit., s. 186); „Ciekawość” (K.W. Vopel, *Umiejętność...* cz. 1, op. cit., s. 138); „Wypowiedzi zamiast pytań” (K.W. Vopel, *Zabawy...* cz. 1, op. cit., s. 31–33).

²⁸ Por. M. Bielicka, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, Niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie ILS) UAM, Poznań 2006.

interakcyjnych sprawia, że studenci angażują się emocjonalnie, odwołują do otaczającego ich świata, poszerzają własne horyzonty myślowe oraz samoświadomość; daleko idąca personalizacja treści powoduje, że „zapominają” o tym, że jednocześnie ćwiczą swoje umiejętności językowe.

4.2. Symulacja, technika odgrywania ról oraz gry fabularne

Symulacja określana jest jako działania, które odtwarzają lub symulują rzeczywistą sytuację, i które często wykorzystują techniki teatralne, a więc dramę i dyskusję grupową (Richards i in.)²⁹. Symulacja ukierunkowana jest na rozwiązanie określonego problemu. Technika odgrywania ról (*Rollenspiel, role play*) polega natomiast na interakcji między uczestnikami, która nie musi prowadzić do rozwiązania problemu³⁰. Gry fabularne łączą w sobie cechy symulacji i techniki odgrywania ról; elementem odróżniającym gry fabularne od symulacji jest konieczność udziału w nich dodatkowej osoby pełniącej funkcję prowadzącego, narratora, scenarzysty, mediatora, animatora akcji, reżysera, a jednocześnie mogącej odgrywać szereg tak zwanych postaci niezależnych³¹.

Charakterystyczne dla symulacji i gier fabularnych jest wcielanie się w określone role, najczęściej fikcyjne; natomiast postawa typu „ja” *jestem zaangażowany jako „ja”* możliwa jest w niewielu przypadkach, co w istotny sposób odróżnia trzy techniki omawiane w tym podrozdziale od zabaw interakcyjnych. Wprawdzie istnieje taka możliwość, że uczestnicy wcielają się w samych siebie, gdy to wynika z opisu sytuacji i kart ról; niemniej jednak określona z góry fabuła (w przypadku gier fabularnych uzupełniana w trakcie rozgrywki przez prowadzącego) nie gwarantuje zazwyczaj zbyt dużego marginesu swobody dla autentycznej komunikacji uczestników, czyli takiej w której mogliby oni wyrażać swoje uczucia i osobiste, szczerze poglądy. Zadania w tej grupie nie napotykają z reguły na zbyt duże trudności i bariery emocjonalne, ponieważ umożliwiają uczestnikom bezpieczne ukrycie własnych opinii za odgrywaną postacią; dzięki temu aktywność ustna jest poniekąd mniej stresogenna. Zwłaszcza w grupach, gdzie studentom brakuje poczucia zaufania i bezpieczeństwa, techniki te (omawiane w niniejszym fragmencie) ułatwiają zabieranie głosu i umożliwiają skuteczne ćwiczenie się w komunikacji ustnej, choć posiada ona – w porównaniu z zabawami interakcyjnymi – mniej walorów autentyczności i bardziej sprawnościowy charakter³². Tematy symulacji i gier fabularnych mogą

²⁹ Cyt. za T. Siek-Piskozub, *Uczyć się...*, op. cit., s. 30.

³⁰ Ibidem, s. 30.

³¹ Por. A. Surdyk, *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, w: W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 124–125.

³² Trudności może natomiast stanowić rozbieżność pomiędzy osobistym nastawieniem a wynikającym z opisu charakterem i nastawieniem odgrywanej postaci, co jednak można niwelować poprzez umożliwienie uczestnikom wyboru najbardziej odpowiedniej postaci.

być bardzo różnorodne; z własnej praktyki chcielibyśmy jako przykłady wymienić takie tematy, jak „Wyprawa w kosmos”, „Billboard”, „Wycieczka w góry”, „Debata telewizyjna”, „Rada miasta”³³.

Propozycje technik odgrywania ról można znaleźć w wielu opracowaniach dostępnych na rynku wydawniczym³⁴. Dla potrzeb zajęć ze studentami neofilologii korzystamy też z własnych pomysłów techniki *Rollenspiel*, przygotowanych w odniesieniu do aktualnie omawianych na zajęciach tematów i tekstów. Cechą tych zadań jest takie przedstawienie ról i sytuacji, aby zaistniał konflikt pomiędzy rolami A i B przy jednoczesnym zapewnieniu marginesu swobody rozumianego jako konieczność samodzielnego, kreatywnego „wypełnienia treścią i środkami językowymi” przedstawionego problemu³⁵. Naszym zdaniem opis zawarty w kartach ról powinien z jednej strony wytyczać ogólny kierunek konwersacji, a z drugiej strony dawać możliwość wprowadzania własnych pomysłów. W opiniach studentów dobrze skonstruowany *role play* pozwala im emocjonalnie zaangażować się w realizację zadania, zwłaszcza gdy konflikt pomiędzy rozmówcami jest nasilony a temat prowokuje do mówienia. Można wtedy zaobserwować, że studenci dyskutują ze sobą z dużym zaangażowaniem. Niekiedy ich dialogi mają tak burzliwy przebieg, że wyglądają jak kłótnie, jednak należy pokreślić (zaangażowanie emocjonalne oceniamy jako pozytywne), że w odróżnieniu od zabaw interakcyjnych zachowania językowe studentów są tutaj podyktowane (nie traktowanym zbyt poważnie) opisem ról, który ma prowokować bardziej do zachowań (nawet przesadnie) teatralnych czy aktorskich, niż do „wyrażania siebie” i własnych poglądów (por. zagadnienie „fasadowości”, przypis 26). Jako przykład takich zadań (wprowadzanych przez autora na kierunku „filologia – lingwistyka stosowana” na podstawie tekstów w ramach bloków tematycznych), podajemy poniżej opis z kart ról do tematów „Relacje międzyludzkie, przyjaźń, miłość, rodzina” (przykłady 1, 2) oraz do tematu „Lęki i fobie” (przykład 3). Należy zaznaczyć, że odgrywanie ról odbywa się jako jedno z wielu zadań, najczęściej po pracy z tekstem,

³³ Por. A. Surdyk, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, Niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie ILS) UAM, Poznań 2003. W tym miejscu chcielibyśmy podziękować doktorowi Augustynowi Surdykowi za inspirację i cenne uwagi dotyczące praktycznego wykorzystania gier fabularnych w nauczaniu.

³⁴ Np. M. Dreke, W. Lind, *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, Langenscheidt, Berlin 1989; J.S. Benito, C.S. Oberberger, M. Dreke, *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, Langenscheidt, Berlin 2001.

³⁵ Podczas tworzenia zadań typu *Rollenspiel* warto uwzględnić następujące kryteria, które naszym zdaniem musi spełniać opis zawarty w kartach ról: 1. Atrakcyjność tematyki dla wybranej grupy wiekowej (adresatów); 2. Luka informacyjna; 3. „Konflikt” pomiędzy osobą A i B; 4. Margines swobody (*Freiraum*); 5. Określenie kontekstu sytuacyjnego, w którym osadzone jest zadanie; 6. Przejrzystość i jasność opisu sytuacji i roli. Kryteria wymienione powyżej są z dużym powodzeniem stosowane przez autora w ramach zajęć warsztatowych z nauczycielami języków obcych oraz studentami specjalności nauczycielskich; uczestnicy tworzą w zespołach zadania, które są weryfikowane i oceniane przez innych uczestników, a następnie poprawiane przez autorów, aż osiągną formę, która spełnia wszystkie kryteria.

dyskusji w grupach i/lub na forum oraz po przygotowaniu wyrażen językowych związanych z tematem³⁶.

Przykład 1

<p>Osoba A Jesteś osobą optymistyczną, dla której poczucie wolności i niezależności jest fundamentalnym warunkiem udanego związku. Gdy zdarzy się kłótnia, wyjaśniasz to na bieżąco i szukasz kompromisów ze swoim chłopakiem/ dziewczyną. Twój przyjaciel/ przyjaciółka (B) chce porozmawiać, dowiedz się, o co mu chodzi, jednak nie próbuj udzielać jemu/jej rad, zanim nie poznasz <u>wszystkich powodów jego/jej sytuacji</u>.</p>	<p>Osoba B Żle się dzieje w Twoim związku i jesteś tym zmartwiona/y. Masz dość kłótni i uświadamiania partnerowi/ partnerce, że potrzebne są kompromisy. Odkryłaś/eś u niego/niej parę wad (jakie?), które cię denerwują. Kochasz go/ją, ale powoli się zniechęcasz... Wyżal się przyjaciółce/ przyjacielowi (A) i <u>poproś o konkretną radę</u>, jak możesz ratować swój związek. Ty rozpoczynasz rozmowę.</p>
--	---

Przykład 2

<p>Osoba A Zakochałaś/eś się i jesteś szczęśliwa. Twój chłopak Arek/ dziewczyna Iza/ jest cudowna/y. Chcecie się pobrać, ale nie śpieszy wam się, bo po co się wiązać tak młodo (studia itp.). Twój chłopak chciałby pójść na całość, ale czytałaś, że współżycie przed ślubem nie jest dobre, bo rozbudza tylko emocje, pożądanie i przywiązanie. Wolisz więc z praw małżeńskich korzystać po ślubie. Bardzo zależy Ci na Arku, i nie chcesz go ranić swoją postawą. Poradź się przyjaciółki.</p>	<p>Osoba B Zakochałaś się w Mirku i jesteś szczęśliwa. Widujecie się często i jest cudownie. Okazało się, że jesteście w ciąży, której przecież nie planowaliście. Największy problem, to bardzo konserwatywni rodzice i lęk, czy zechcą cię wspierać, gdy urodzisz dziecko (co ze studiami?). Inny problem, to niepewność, czy Mirek to rzeczywiście ten Twój jedyny i czy w ogóle brać z nim ślub? Zwiierz się swojej przyjaciółce/przyjacielowi i poproś o radę. Ty rozpoczynasz rozmowę.</p>
---	---

Przykład 3

<p>Osoba A Od pewnego czasu masz napady paraliżującego lęku w niektórych sytuacjach. Zwracasz się do przyjaciela, aby się poradzić, gdzie masz szukać pomocy. Powiedz mu dokładnie, w jakich sytuacjach czujesz lęk i czym się on objawia. Ty rozpoczynasz rozmowę.</p>	<p>Osoba B Twój rozmówca ma do Ciebie duże zaufanie i prosi Cię o rozmowę. Ponieważ cieszysz się jej/jego autorytetem, postaraj się uważnie wszystko wysłuchać i udzielić ze swej strony wsparcia i mądrych sugestii. Najpierw jednak dowiedz się, o co dokładnie chodzi.</p>
--	--

³⁶Opisy zawarte na kartach ról są celowo sformułowane w języku ojczystym. Uczestnicy mają za zadanie odegrać rolę, korzystając z dowolnych środków językowych. W razie pytań czy trudności studenci mogą korzystać z pomocy nauczyciela. Znając ten typ zadania, wiedzą, że pod żadnym pozorem nie mogą udostępnić swojego opisu partnerowi.

Również w przypadku omawianych tutaj technik (symulacji, gier fabularnych i *role play*) ich skuteczność i efektywność w komunikacji ustnej może się rozwinąć najbardziej wtedy, gdy relacje N-S budowane są na bazie prezentowanych wcześniej postaw zaczerpniętych z psychologii humanistycznej. Dbałość o relacje ze studentami owocuje większą i bardziej obiektywną wiedzą o studentach, co może w istotny sposób pomóc prowadzącemu w przydzielaniu czy proponowaniu ról lub w takim ukierunkowaniu zachowań postaci i przebiegu interakcji (przez mistrza gry w grach fabularnych), które bardziej odpowiadają cechom poszczególnych uczestników³⁷.

4.3. O rozwijaniu kompetencji strategicznej poprzez techniki ludyczne

Chcielibyśmy również zwrócić uwagę na możliwość stosowania zdecydowanie prostszych (niż w 4.1 i 4.2) technik ludycznych, z powodzeniem stosowanych przez autora tekstu na poziomie akademickim, na kierunku „lingwistyka stosowana”. Mamy na myśli techniki, które nie wymagają większego przygotowania i mogą być wykorzystywane w ramach utrwalania leksyki, względnie podczas powtórek poprzedzających pisanie testów leksykalnych. Naszym zdaniem są one godne polecenia na studiach neofilologicznych; szczególnie nauczyciele nieposiadający większego doświadczenia zawodowego mogą przekonać się o dużej skuteczności takich zadań przy minimalnych nakładach i niemal zerowym ryzyku niepowodzenia. Techniki, których przykład podamy niżej, służą przede wszystkim rozwijaniu kompetencji strategicznej (kompensacyjnej); polega ona na umiejętności wyjaśnienia znaczenia oraz podania kontekstu użycia słowa, którego – odwołując się do komunikacji naturalnej – chcielibyśmy użyć w rozmowie, ale go nie znamy lub nie pamiętamy³⁸. W takiej sytuacji w warunkach naturalnych (zarówno w odniesieniu do języka obcego, jak i ojczystego) korzystamy z opisowego wyjaśnienia, o jakie słowo lub określenie nam chodzi³⁹.

Wykorzystując tę zasadę, obecną w komunikacji naturalnej, możemy polecić uczącym się wykonanie w parach następującego ćwiczenia „moje słowa/twoje słowa”. Osoba A i osoba B otrzymują nieduże kartki papieru przedzielone na dwie połowy; po prawej znajduje się ponumerowana lista słówek lub wyrażen opatrzone napisem „moje słowa”, a po lewej ponumerowane puste wiersze opatrzone napisem „twoje słowa”. Zadaniem uczestników zabawy jest wyjaśnienie podanych słów w formie opisowej; oczywiście nie wolno ich używać ani pokazywać sobie nawzajem kartek. Ważne jest jednak staranne

³⁷ W prowadzeniu gier fabularnych przydatna i pomocna jest wiedza na temat podstawowych typów osobowości uczestników zajęć: ekstrawertyk, introwertyk, ambiwertyk; por. A. Surdyk, *Gry fabularne...*, op. cit.

³⁸ Może to być dowolne słowo lub nazwa własna. Gdy na przykład dziecko chce dostać od rodziców określony rodzaj znanej mu czekolady, a nie pamięta, jaka jest jej nazwa lub nazwa firmy, opowie, jak wyglądało opakowanie (kolor, kształt, ilustracja), przypomni rodzicom, w jakich okolicznościach, kiedy i od kogo dostało taką czekoladę etc. W podobny sposób postępują zresztą również dorośli użytkownicy języka.

³⁹ Por. P. Bimmel, U. Rampillon, *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, Berlin 2002, s. 176.

przygotowanie tego zadania: upewnienie się, czy znane jest studentom znaczenie i użycie słów oraz – gdy zadanie jest wykonywane po raz pierwszy – przedstawienie na forum kilku przykładowych opisów⁴⁰. Ponieważ zadanie to ma charakter powtórki, odwołujemy się najpierw do kontekstu, w którym dane słowo wystąpiło w tekście omawianym na zajęciach. Następnie warto zachęcić uczestników do wymyślania własnych przykładów w nowych kontekstach⁴¹. Studenci na zmianę wyjaśniają i próbują odgadnąć opisowe wyrażenie; wygrywa ta osoba, która odgadnie i poprawnie zapisze wszystkie słowa partnera.

Istotnym elementem tego zadania jest także utworzenie par, aby osoba o typie analitycznym pracowała z osobą o typie globalnym. Osoby analityczne („serialiści”), mające trudności w przełamywaniu bariery w swobodnym mówieniu i przywiązujące przesadną uwagę do poprawności, uczą się od osób globalnych („globalistów”) większej płynności i swobody w traktowaniu błędów. Te drugie natomiast uczą się od swoich partnerów zwracania większej uwagi na poprawność językową⁴². To banalne i proste ćwiczenie umożliwi nie tylko przypomnienie lub przeciwczenie nowego słownictwa, ale również pomaga rozwijać płynność komunikacyjną. Jak pokazuje praktyka, studenci bardzo sobie cenią zadania w parach, które prowokują do mówienia, co wynika z luki informacyjnej oraz celu, jakim jest sprawdzenie znajomości nowej leksyki. Naszym zdaniem również banalnie proste techniki ludyczne odbywające się w bezpiecznej atmosferze mogą dawać studentom okazję do stopniowego poznawania siebie nawzajem i być dobrym przygotowaniem do zadań interakcyjnych, wymagających większej kreatywności, względnie większego otwarcia się wobec rozmówcy. Wprowadzają one na zajęciach bardziej swobodną atmosferę i powodują oswojenie się studentów z zabawami, których w ramach

⁴⁰Zwracamy szczególną uwagę na to, aby stosować w opisach konkretne przykłady sytuacji, w których zamiast podmiotu bezosobowego (w języku niemieckim *man*; „tego przedmiotu używa się do...”) odwołujemy się do bardziej konkretnych osób, na przykład: „niektórzy rolnicy czasem tego używają; wcześniej, gdy nie było innych narzędzi, korzystali z tego podczas żniw” (sierp). Nie chodzi zatem o synonimy pozbawione kontekstu, lecz o kreatywne, swobodne oraz indywidualne (subiektywne) opisywanie zdarzeń lub sytuacji oddziałujących na wyobraźnię słuchacza, podobnie jak to ma miejsce w komunikacji naturalnej.

⁴¹Aby upewnić się, że wszyscy rozumieją podane słowa, autor tekstu prosi o opuszczenie sali osoby A i pyta osoby B o znaczenie i użycie podanych słów, w razie potrzeby prosi o znalezienie zdań w tekście. Analogicznie postępuje z grupą osób B.

⁴²W zależności od tego, jaka jest nasza znajomość studentów w danej grupie: a) prosimy o utworzenie par przez odliczanie (na przykład od 1 do 8, gdy w grupie jest 16 osób) lub b) sami proponujemy poszczególnym osobom partnerów do ww. zadania, kierując się wynikiem wcześniej przeprowadzonego testu oraz własną obserwacją. Na jednym z pierwszych zajęć przeprowadzono prosty test (cyt. Za: P. Bimmel, U. Rampillon, *Lernerautonomie...*, op. cit., s. 143–144), który pomaga studentom określić swój typ osoby uczącej się. Tworząc pary, prosimy studentów, aby kierowali się ogólną zasadą, że osoby o typie analitycznym (tzw. serialiści) pracują z osobami o typie globalnym, określanymi niekiedy jako „globaliści” lub „wembaliści”; por. H. Stasiak, *Barrieren beim Fremdspracherwerb und Wege ihrer Überwindung*, in: R. Duda, P. Riley, (eds.), *Learning Styles. European Cultural Foundation. Proceeding of the First European Seminar*, Presses Universitaires, Nancy 1990, s. 107–115. Praca w tak utworzonych parach miała wiele zalet, jedynie w początkowym okresie samo tworzenie par zabierało sporo czasu.

praktycznej nauki języków obcych na poziomie neofilologii stosuje się niewiele (por. przypis 21).

5. Podsumowanie

W niniejszym tekście staraliśmy się zwrócić uwagę na to, jak duże znaczenie w procesie glottodydaktycznym ma dbałość nauczyciela akademickiego o jakość jego relacji ze studentami idąca w parze z umiejętnością stosowania technik ludycznych i wrażliwością na procesy interpersonalne przebiegające w grupie. Techniki ludyczne umożliwiają studentom doskonalenie się w komunikacji ustnej, ponieważ w mniejszym lub większym stopniu zawierają treści oddziałujące na emocje i prowokujące do indywidualnych wypowiedzi. Techniki ludyczne – w szczególności zabawy interakcyjne – motywują do uczenia się języka obcego poprzez odkrywanie poczucia podmiotowości (własnej oraz innych uczestników) i dostrzeganie niepowtarzalności każdego z podmiotów uczących się, co ma miejsce dzięki wyeksponowaniu treści istotnych dla studenta, obejmujących jego ulubione tematy, odwoływanie się do doświadczeń życiowych, wyrażanie swoich uczuć, myśli i opinii.

W warunkach, które oferuje relacja wspomagająca, czyli relacja N-S oparta na szacunku, empatii i autentyczności, techniki ludyczne pomagają studentom w adekwatnej samoocenie i budowaniu pozytywnego obrazu siebie. Rola nauczyciela akademickiego nie ogranicza się zatem jedynie do kształtowania właściwych relacji ze studentami, ale polega również na poszukiwaniu takich form pracy w parach i podgrupach, które poprzez dialog i współpracę pomogą studentom otwierać się na siebie nawzajem. Poprzez lepsze poznanie siebie i innych uczestników zajęć zdecydowanej poprawie ulegają relacje w grupie, słabną bariery i zahamowania związane z autoprezentacją i zabieraniem głosu na forum. Na zajęciach z praktycznej nauki języka obserwujemy dość często, że studenci słabo znają się nawzajem, mimo iż studiują razem od kilku lat. Jak się okazuje, standardowe zajęcia językowe oferują im niewiele zadań, w których mogliby wchodzić w dialog z nowymi osobami; często praca w parach ogranicza się do tych samych osób z grupy oraz do tematyki o niewielkich walorach poznawczych i interpersonalnych. Nie dziwi więc, że w takich warunkach trudno jest budować zaufanie i poczucie bezpieczeństwa. Z opinii studentów wynika między innymi, że prezentacje ustne na forum są dla nich mniej stresogenne, gdy regularnie na zajęciach stwarza się im okazję do bardziej osobistych wypowiedzi podczas zadań prowadzonych w parach lub podgrupach. Jednym z realizowanych tu celów pedagogicznych jest wzrost samoświadomości studentów w dziedzinie emocjonalnej.

Kształtowanie właściwych relacji z wykorzystaniem technik ludycznych przyczynia się naszym zdaniem do rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, stymuluje procesy samowychowawcze oraz umożliwia zdobywanie przez studentów umiejętności interpersonalnych, takich jak otwarcie się na inne osoby, ich styl życia i poglądy, wstłu-

chiwanie się w innych i wyczuwanie ich stanów emocjonalnych. Możemy stwierdzić, że glottodydaktyka akademicka na kierunkach neofilologicznych, uwzględniająca opisane w niniejszym tekście aspekty relacyjne i wykorzystująca techniki ludyczne, oferuje możliwość bardziej całościowego rozwoju osób uczących się języka obcego.

Literatura

- Benito J.S., Oberberger C. S., Dreke M., 2001, *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, Langenscheidt, Berlin.
- Bernacka R.E., 2004, *Życzeniowy nauczyciel*, w: Jankowski K., Sitarska B., Tkaczuk C. (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 384–392.
- Bielicka M., 2006, *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*, Niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie Instytut Lingwistyki Stosowanej) UAM, Poznań.
- Bimmel P., Rampillon U., 2002, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin.
- Ciekot K., 2004, *Wybrane aspekty interakcji nauczyciele akademicy – studium*, a jakość kształcenia, w: Jankowski K., Sitarska B., Tkaczuk C. (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 52–60.
- Dreke M., Lind W., 1989, *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, Langenscheidt, Berlin.
- Frankl V.E., 1982, *Kritik der reinen Begegnung. Wie humanistisch ist die humanistische Psychologie?*, in: Frankl V.E., *Der Wille zum Sinn*, Huber, Bern, s. 219–233.
- 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*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 29–36.
- Hostyński P., 2008, *Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego. Zarys koncepcji badawczej i jej uzasadnienie*, w: Pawlak M., (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Poznań - Kalisz - Konin, s. 53–64.
- Hostyński P., 2009, *W drodze ku dojrzałości – pomiędzy “celem znieawidzonym” a pasją rozwoju. Zadania pedagogiczne w dydaktyce obcojęzycznej na studiach neofilologicznych – wyniki badania jakościowego*, w: Pawlak M. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz, w druku.
- Huber L., 2001, *Lehren und Lernen an der Hochschule*, in: Roth L., (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, Oldenbourg Schulbuchverlag, München, s. 1042–1057.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pietrasieński Z., 1993, *Dorośli. Problemy rozwoju*, w: Pomykała W., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 128–131.
- Rogers C.R., 2002, *O stawianiu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Rebis

- Rusek B., 2007, *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 81–89.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stasiak H., 1990, *Barrieren beim Fremdspracherwerb und Wege ihrer Überwindung*, in: Duda R., Riley P., (eds.), *Learning Styles. European Cultural Foundation. Proceeding of the First European Seminar*, Presses Universitaires, Nancy, s. 107–115.
- Surdyk A., 2002, *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, w: Wilczyńska W. (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 121–136.
- Surdyk A., 2003, *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, Niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie Instytut Lingwistyki Stosowanej) UAM, Poznań.
- Świrydowicz T., 1994, *Psychologia humanistyczna: wybrane zagadnienia*, w: Waligóra B. (red.), *Elementy psychologii klinicznej*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 9–34.
- Tausch R., 2001, *Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung*, in: Rost D.H., (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie*, Beltz, Weinheim, s. 535–544.
- Vopel W.K., 1995, *Zabawy interakcyjne*, cz. 1–6, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Vopel W.K., 2002, *Umiejętność współpracy w grupach. Zabawy i improwizacje*, cz. 1–2, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Vopel W.K., 2004, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.

dr Paweł Hostyński – Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

hospaul@amu.edu.pl

* * *

Koncepcja relacji wspomagającej C.R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki na kierunkach neofilologicznych. O roli nauczyciela akademickiego i technikach ludycznych

Streszczenie

Tekst prezentuje charakterystykę opracowanej przez C.R. Rogersa relacji wspomagającej, w której nauczyciel poprzez docenienie, szersze wyrażenie i wykorzystanie utajonych zasobów wewnętrznych swoich studentów pomaga im budować wiarę we własne możliwości, podejmować działania autentyczne w języku obcym, bardziej samodzielnie funkcjonować i osiągać lepsze rezultaty w uczeniu się. Nauczyciel akademicki winien zmierzać do zapewnienia studentom komfortu psychicznego poprzez budowanie relacji wspomagającej oraz kształtowanie podmiotowych kontaktów interpersonalnych w grupie opar-

tych na szacunku, akceptacji i autentyczności. Narzędziem pomocnym w budowaniu zaufania i spójności grupy oraz w przełamywaniu emocjonalnych barier są opisane w tekście techniki ludyczne – zabawy interakcyjne, technika gier fabularne, technika odgrywania ról i inne.

C.R. Rogers' concept of a helpful relationship as an inspiration for glottodidactics in neophilological studies. On the role of the academic teacher and ludic techniques

Summary

The article presents the characteristics of a helpful relationship as designed by C.R. Rogers, in which the teacher, through appreciation, the broader expression and use of the latent internal resources of his students, helps them to build faith in their own abilities, act authentically in a foreign language, function more independently and achieve better results in learning. The academic teacher should aim to secure mental comfort for the students through building a helpful relationship and shaping subjective interpersonal contacts within the group based on respect, acceptance and authenticity. The ludic activities mentioned in the article are a helpful tool in building the trust and cohesion of the group and in breaking emotional barriers – interactive games, the technique of role-playing games, role playing.