

Tajemnica sukcesu w uczeniu (się) języka obcego

Nauka języka obcego jest integralnym elementem wszystkich etapów systemu edukacji, a dla wielu osób także wyzwaniem po przejściu nawet najwyższych jego szczebli. Atrakcyjne podręczniki, nagrania, aplikacje internetowe i inne narzędzia dają nadzieję na szybkie i skuteczne rezultaty. Nauczyciele wykorzystują te materiały, wkładają mnóstwo wysiłku, czasu w przygotowanie lekcji, podczas których prezentują wiele ciekawych, nowych słów oraz tłumaczą, wyjaśniają uczniom zawłości gramatyki. Następną lekcją to wyrazy z kolejnego rozdziału w podręczniku i nowe zastosowanie omawianej struktury gramatycznej. Nauczyciele, z poczuciem dobrze wykonanego zadania, realizują kolejne zagadnienia z podręcznika, uczniowie skrupulatnie wykonują zadania w zeszytach ćwiczeń, repetytorium egzaminacyjnym, otrzymują dobre oceny z klasówek. Jednak ci sami uczniowie przeżywają stres i niepowodzenia w zetknięciu z językowymi zadaniami otwartymi, które stawia przed nimi nowa formuła egzaminu zewnętrznego i, przede wszystkim, komunikacyjne sytuacje życia codziennego.

Jaki jest zatem sekret sukcesu w nauczaniu języka obcego? Co zrobić, aby uczniowski i nauczycielski wysiłek przynosił rzeczywiste rezultaty? Czynnikiem determinującym długoterminowe pozytywne efekty nauczania jest wiele. Jeden, który jest niezbędny bez względu na cele czy kontekst edukacyjny to skupienie na *uczeniu się*. Opisane wyżej niepowodzenia edukacyjne wynikają z nadmiernej koncentracji na działaniach nauczyciela, w wyniku których lekcja staje się teatrem jednego aktora. „Nauczanie to czynność promująca uczenie się” (Tomlinson 1995: 11). Nauczanie języka - *teaching* - nie istnieje bez uczenia się - *learning*. Skuteczne uczenie się zawsze wymaga aktywnego zaangażowania. Znajomość słownictwa, gramatyki, fonetyki języka obcego jest niezbędna, ale staje się rzeczywistą kompetencją językową dopiero wykorzystana przy pomocy zintegrowanych umiejętności recepcji, produkcji, interakcji oraz mediacji językowej (wg *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* oraz *podstawy programowej*). Zaangażowanie w te umiejętności stanowi o aktywności ucznia w procesie uczenia się języka obcego, a tylko taka aktywność przyniesie rzeczywiste efekty kształcenia językowego.

Wszyscy znamy uczniów, którzy podsumowują swoje niepowodzenia w nauce języka obcego brakiem

talentu do nauki języka. Komorowska (2002: 99) przyznaje, że w nauce języka obcego przydatne mogą być różnorodne uzdolnienia, np. słuch muzyczny (wymowa), dobra pamięć (słownictwo), umiejętność analizowania, krytycznego myślenia, pamięć logiczna (gramatyka), umiejętność ryzykowania, aktywność, ekstrawersja (mówienie), umiejętność skupienia, introwersja (sprawności receptywne). Zdecydowanie jednak podkreśla, że „nie sposób jest określić specyficznych zdolności językowych”, więc „zdolności językowe jako takie nie istnieją” (Komorowska 2002: 99). Istnieje natomiast zestaw pewnych sposobów zachowania i radzenia sobie z trudnościami w procesie uczenia się języka obcego, które można zaobserwować, ćwiczyć - których można się nauczyć.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Co robią uczniowie, którzy osiągają sukcesy w nauce języka obcego?* interesuje wielu badaczy. Podsumowując zestawienie różnych analiz cech i zachowań tzw. dobrych uczniów języka obcego (ang. *the good language learner*), Drożdżał-Szelest (1997: 19) podkreśla, że są to właśnie uczniowie, którzy przede wszystkim nauczyli się, jak się uczyć (ang. *learned how to learn*), czyli:

- są świadomi, na czym polega proces uczenia się oraz własnej roli w tym procesie
- dokonują refleksji nad własnym procesem uczenia się, rozmawiają o nim
- podejmują decyzje, jak się uczyć, aby osiągnąć dobre efekty
- rozpoznają własne mocne i słabe strony - kiedy ich własny proces uczenia się przebiega pomyślnie, a kiedy napotykają trudności.

Krótko mówiąc, dobrzy uczniowie są świadomi, znają i wykorzystują różne strategie uczenia się, a co za tym idzie, mogą wspierać innych uczniów swoim doświadczeniem. Istnieje wiele prób usystematyzowania strategii uczenia się języka obcego (Drożdżał-Szelest 1997). Często przytaczane klasyfikacje to podział na strategie:

- kognitywne, metakognitywne oraz społeczno-afektywne (O'Malley i Chamot 1990)
- pośrednio i bezpośrednio wpływające na naukę języka obcego (Oxford 1990)
- uczenia się języka obcego oraz strategię jego użycia (Cohen 1998).

Warto przyjrzeć się konkretnym przykładom strategii, np. wykorzystując klasyfikację, którą zapropono-

nowali O'Malley i Chamot (1990). Wśród strategii metakognitywnych znajdziemy:

- planowanie i organizowanie własnej nauki
- zrozumienie warunków sprzyjających nauce i świadome stwarzanie tych warunków
- monitorowanie własnej nauki, poprawianie swoich wypowiedzi
- samoocenę, sprawdzanie efektów własnej pracy.
- Strategie kognitywne to między innymi:
 - naśladowanie modelu językowego, w tym zarówno otwarta produkcja, jak i ciche przygotowanie do niej,
 - wykorzystanie materiałów źródłowych
 - wykorzystanie kompetencji w zakresie języka ojczystego do nauki języka obcego
 - świadome stosowanie reguł do produkcji i recepcji języka, dedukcja
 - wizualizacja, wykorzystanie obrazów w celu zapamiętania i odtwarzania słownictwa
 - wykorzystanie słów-kluczy, czyli słów znanych w celu nauki nowych
 - kontekstualizacja
 - przewidywanie treści, odgadywanie znaczeń, domyślanie się brakujących informacji
 - analizowanie budowy tekstu.
- Strategie społeczno-afektywne obejmują:
 - współpracę z innymi osobami, np. w celu uzyskania informacji zwrotnej na temat własnej nauki,
 - zadawanie pytań, prośenie o powtórzenie, wyjaśnienia, parafrazę, przykłady
 - otwarcie na język obcy, jego kulturę i aktywne rozwijanie kompetencji językowych
 - kształtowanie empatii.

Warto zwrócić uwagę, że mimo wcześniejszego (Cohen 1998) rozróżnienia między strategiami uczenia się języka i strategiami komunikacyjnymi, czyli związanymi z używaniem języka, Oxford (2011: 90), odrzucając tę dychotomię, wskazuje, że nauka języka odbywa się *poprzez* komunikację, a uczniowie uczą się języka używając go. W związku z tym, wszystkie strategie komunikacyjne są jednocześnie strategiami uczenia się języków obcych. Przykładami takich strategii są:

- *parafrazowanie*, w tym upraszczanie wypowiedzi, próby tworzenia nowych słów, używanie synonimów, zastępowanie nieznanymi słów innymi,
- *zapóżywanie*, w tym dokładne tłumaczenie, czasowa zmiana kodu językowego (produkowanie części wypowiedzi w języku obcym, a części w ojczystym), prośba o pomoc, używanie mimiki, gestów,
- *unikanie*, które, mimo negatywnej konotacji, odnosi się do zastępowania trudnych, skomplikowanych tematów łatwiejszymi, bardziej znanymi (a nie oznacza unikania komunikacji, które jest zdecydowanie nieefektywną strategią, niesprzyjającą ani komunikacji, ani nauce języka).
- Opisując używanie przez dobrych uczniów strategii komunikacyjnych w celu nauki języka, Komorowska

(2002: 100) mówi, że „posługują się oni językiem nie czekając aż się go nauczą,” czyli wykorzystują strategię domysłu, nie zrażają się tym, że nie wszystko rozumieją, posługują się rysunkami, gestami, parafrazami, wyjaśnieniami, synonimami, uproszczeniami. „Tym sposobem ludzie ci sami organizują sobie dodatkową praktykę językową i dzięki temu robią szybsze postępy” (Komorowska 2002: 100).

Sukces w nauce języka obcego nie jest więc uzależniony od spektakularnych *show* prezentowanych przez nauczyciela, ale od aktywnych, świadomie podejmowanych działań ucznia. W każdej klasie znajdziemy uczniów, dla których wykorzystywanie strategii uczenia się języka jest naturalne, oczywiste. Podejmują oni aktywne próby używania języka, nie boją się popełniania błędów, wyciągają wnioski z niepowodzeń. Inni uczniowie, z różnych powodów i w różnym stopniu, nie potrafią uczyć się w sposób efektywny. Potrzebują *treningu strategicznego* (ang. *strategy training, strategy-based instruction, learning strategies instruction, learner training*), czyli świadomych działań, zorganizowanych, poprowadzonych przez nauczyciela, w wyniku których poznają i rozwijają strategie uczenia się. Jednym z głównych celów takiego treningu jest „zmniejszenie luki między wiedzą ucznia o języku, a jego umiejętnościami wykorzystania tej wiedzy w praktyce - **wiem, że a wiem, jak**” (Drożdżał-Szelest 2004: 37). Trening taki zawsze jest oparty na diagnozie potrzeb, umiejętności, doświadczeń i możliwości konkretnych uczniów w danym kontekście edukacyjnym. Jego elementy mogą zostać wplecione w różne etapy scenariusza lekcji, bądź stanowić oddzielny proces - będą to całe lekcje, których głównym celem jest rozwijanie umiejętności uczenia się (ang. *learning how to learn*). Oxford (2011: 184) proponuje, aby model treningu strategicznego obejmował następujące etapy:

- Nauczyciel ocenia, jakie strategie wykorzystywane są przez uczniów, które strategie są im potrzebne oraz podnosi świadomość uczniów w tym zakresie - podaje przykłady, zachęca do wymiany doświadczeń.
- Nauczyciel przeprowadza zadanie, po którym uzyskuje od uczniów przykłady strategii przydatnych do wykonania tego zadania, za pomocą burzy mózgów.
- Uczniowie skutecznie wykorzystujący dane strategie wraz z nauczycielem nazywają je i modelują ich przykłady dla pozostałych uczniów.
- Wszyscy uczniowie wykonują zadania, ćwicząc dane strategie, wypróbowując je dla własnych potrzeb i monitorując ich efektywność.
- Uczniowie dokonują ewaluacji wykorzystania danych strategii, dostosowują je, rozszerzają dla siebie, przy coraz mniejszym uczestnictwie nauczyciela.
- Uczniowie kontynuują wykorzystanie strategii, stają się ich *posiadaczami*.

Uzyskanie pozytywnych efektów procesu *uczenia uczniów, jak się uczyć* jest uzależnione od dobrych rela-

cji w klasie, skutecznej komunikacji między uczniami i nauczycielem, która obejmuje informację zwrotną - jej udzielanie, ale jeszcze bardziej uzyskiwanie jej od uczniów (Hattie i Clarke 2019). Niezbędne jest promowanie aktywności uczniów, ich samodzielności i współpracy, np. ciągle zachęcanie do obserwowania strategii własnych i innych uczniów, dzielenie się doświadczeniami. Taka praca, wymagająca od nauczyciela starannego planowania działań dydaktycznych w początkowych etapach, w rezultacie doprowadza do sytuacji, kiedy *uczenie się* rzeczywiście wypełnia przestrzeń lekcyjną, czyli *nauczanie* przynosi oczekiwane efekty - uczeń jest aktywny, w centrum, a nauczyciel w tle, przejmując rolę bardziej wycofaną. Komorowska (2002: 81) podkreśla, że, dobry nauczyciel powinien wiedzieć, kiedy przestać pełnić rolę przywódcy lub kontrolera, aby promować autonomiczne zachowania uczniów.

Efektom treningu strategicznego jest sukces w nauce języka obcego, przynoszący satysfakcję, podnoszący motywację, która zawsze stanowi siłę napędową do dalszej nauki, nawet jeżeli jest wyłącznie zewnętrzna, *szkolna*, budowana na bazie dobrych relacji z nauczycielem i poczuciem, że lekcja nie jest udręką, wyłącznie obowiązkiem, który trzeba zaliczyć, żeby wreszcie przejść do miłej części dnia, czyli wyjścia ze szkoły. Dodatkowo, naturalnie osiągnięty zostaje główny efekt kształcenia - uczeń jest przygotowany do skutecznego używania języka poza szkołą, w *realnym życiu*, co

przynosi dalszy rozwój kompetencji językowych, czyli życie pełne sukcesów, bo urok nauki języka obcego polega na tym, że jest to okazja na *lifelong learning*, czyli uczenie się przez całe życie.

Bibliografia:

- Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Drożdżał-Szelest, Krystyna. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, Krystyna. 2004. Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna. W: Pawlak, Mirosław. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 31–43.
- Hattie, John and Shirley Clarke. 2019. *Visible learning: Feedback*. London, New York: Routledge.
- Komorowska, Hanna. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- O'Malley, J. Michael and Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- Tomlinson, Peter. 1995. *Understanding mentoring*. Buckingham, England: Open University Press.