

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 31



Poznań 2008

Redakcja:

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

Recenzenci tomu:

Anna Michońska-Stadnik, Kazimiera Myczko, Teresa Tomaszekiewicz

INFORMACJE DLA AUTORÓW

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów wygłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wywodu i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org/>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
s.chudak@amu.edu.pl

NEOFILOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 31**

POZNAŃ 2008

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
ARTYKUŁY	
1. Błąd językowy a rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych – Agnieszka Pawłowska	6
2. Zjawisko <i>Neue Deutsche Welle</i> jako inspiracja lingwistyczno-dydaktyczna – Agnieszka Marta Kurzyńska	13
3. Nauczanie języka polskiego na Białorusi (na przykładzie Mińska) – Wiesława Jarosz	19
4. Rola języka obcego jako narzędzia poznawczego w szkole – Andrzej Kaczmarek	25
5. Język i zjawisko nowych mediów a proces nauczania języków obcych – Katarzyna Kukowicz-Żarska	31
6. Rzetelność i efektywność badań rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej w ustnych interakcjach obcojęzycznych – Edyta Mosorka, Bernadeta Wojciechowska	41
7. Wartość kształcąca oceniania sumatywnego w kontekście studiów neofilologicznych – Magdalena Kasprzak	50
8. Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego – Ewa Półtorak	59
9. W co wierzy Carlos Fuentes? Kilka refleksji na temat tłumaczenia naprawdę meksykańskich esejów w kontekście nauczania przekładu – Iwona Kasperska	69
10. Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach? – Mirosław Pawlak	77
SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY	
1. Konferencja PTN - Wrocław 2007 „ <i>Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych</i> ” – Jolanta Kriger-Knieja	86
2. Sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego PTN za kadencje 2003-2007	89
3. Informacja o konferencji PTN „ <i>Nauczyciel języków obcych dziś i jutro</i> ” - Kalisz 2008 – Mirosław Pawlak	98

OD REDAKCJI

W 31 numerze *Neofilologa*, który oddajemy do Państwa rąk, znajdują Państwo teksty referatów wygłoszonych na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego we Wrocławiu (wrzesień 2007). Są to artykuły następujących autorów: Agnieszka Marta Kurzyńska, Wiesława Jarosz, Andrzej Kaczmarek, Katarzyna Kukowicz-Żarska, Edyta Mosorka i Bernadeta Wojciechowska, Magdalena Kasprzak, Ewa Półtorak. Obszerny wybór referatów z wrocławskiej konferencji „*Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*” został zamieszczony w dwutomowym wydaniu książkowym pod redakcją Anny Michońskiej-Stadnik i Zdzisława Wąsika (2008. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Tomy 1 i 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu (Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia No 2. 1-2).

Pozostałe teksty opublikowane w tomie 31 *Neofilologa* to propozycja Agnieszki Pawłowskiej o błędach językowych a rozwijaniu autonomii ucznia oraz dwa nadesłane artykuły na temat dydaktyki przekładu (Iwona Kasperska) i nauczania gramatyki (Mirosław Pawlak). W numerze zamieściliśmy także sprawozdanie z konferencji PTN z 2007 roku „*Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*” oraz sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego PTN za kadencję 2003-2007. Tom kończymy informacją o dorocznej konferencji PTN organizowanej w Kaliszu na temat „*Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*”.

Od kolejnego, 32 numeru *Neofilologa* chcemy Państwu zaproponować wydania tematyczne tomów naszego czasopisma. Mamy nadzieję, że tomy o charakterze monotematycznym spotkają się z Państwa zainteresowaniem i będą sprzyjać większemu upowszechnianiu i dogłębnej analizie wybranych problemów z zakresu dydaktyki języków obcych. Numer 32 będzie w całości poświęcony metodom badań w językoznawstwie stosowanym. O tytułach kolejnych numerów *Neofilologa* będą Państwo z wyprzedzeniem informowani na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego www.poltowneo.org.

Zapraszamy do lektury i współtworzenia naszego czasopisma!

Katarzyna Karpińska-Szaj

BŁĄD JĘZYKOWY A ROZWIJANIE AUTONOMII UCZNIĄ W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

* * *

Language error versus the development of learner autonomy in teaching foreign languages

Autonomy as a learner's ability to take responsibility for the learning process should be developed in a foreign language class. Social changes nowadays force people to be able to enlarge their knowledge and develop skills independently after completing institutionalised education. Learner autonomy can be encouraged by an appropriate usage of language errors. The autonomy-oriented approach towards the language error allows the self-correction ability to develop as an outer form of self-control and thereby assists in developing the ability to perform self-evaluation.

* * *

1. POJĘCIE AUTONOMII

We współczesnej dydaktyce języków obcych zorientowanej na uczącego się, jego potrzeby, oczekiwania, zdolności i zainteresowania niezwykle istotną rolę odgrywa pojęcie *autonomii*.

Wolff (1996:554-555) przy wyjaśnianiu pojęcia *autonomii* powołuje się na definicję Holca (1981), w której mianem tym określona została zdolność do przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się, co implikuje umiejętność uczącego się do określenia celów, treści i progresji, umiejętność wybrania metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów swej aktywności.

Komorowska (2001:167) definiuje *autonomię* jako zdolność do wykonywania zadań samodzielnie- indywidualnie lub w grupie, w nowym kontekście, nieszablonowo, elastycznie. Dla Wilczyńskiej (2002:54) *autonomia* oznacza zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego. Bimmel i Rampillon (2000:33) charakteryzują autonomicznych uczących się jako tych, którzy sami decydują, że chcą się uczyć, jak będą wówczas postępować, jakie materiały i pomoce do tego celu wykorzystają, jakich strategii użyją, czy będą uczyć się indywidualnie czy z innymi, w jaki sposób rozplanują czas przeznaczony na naukę, jak skontrolują czy ich uczenie się zakończyło się powodzeniem.

W wyżej przytoczonych definicjach osoba ucząca się postrzegana jest jako twórca jednostka, która przyswaja sobie język obcy poprzez aktywny udział w procesie dydaktycznym i podejmuje szereg decyzji z tym związanych. Odpowiedzialność za ów proces i jego przebieg nie ponosi w związku z tym wyłącznie nauczający.

Potrzebę wspierania autonomii uczących się należy motywować nie tylko faktem, iż praca nad językiem oznacza pracę nieustanną, którą trzeba kontynuować także po zakończeniu edukacji szkolnej i to bez pomocy nauczającego. Konieczność ta wynika z tego, iż współczesny świat rozwija się niezwykle dynamicznie, podlega ciągłym zmianom, co niesie z sobą konsekwencje dla jednostek społecznych. Od nich to wymaga się gotowości do poszerzania wiedzy i doskonalenia kwalifikacji. Zdolność do przystosowania się do

nowych warunków oznacza, więc zdolność do odpowiedzialnego, samodzielnego uczenia się. Stąd też jak najbardziej zasadne staje się stwierdzenie Little'a (1991), iż ogólny cel wychowania należy upatrywać w rozwijaniu autonomii uczących się. Przed tym właśnie zadaniem stoi współczesne zinstytucjonalizowane nauczanie, a więc i dydaktyka języków obcych.

2. SAMOOCENA A BŁĄD JĘZYKOWY

Wdrażanie do autonomii wiąże się z odpowiednim podejściem do błędu językowego, gdyż właśnie poprzez jego właściwe wykorzystanie można rozwijać u uczącego się zdolność do autokorekty, a zatem autokontroli i samooceny. Jest to tym trudniejsze, iż wielu uczących się doświadcza sporych trudności, gdy idzie o ocenę czy choćby obiektywną obserwację ich własnej aktywności w zakresie zdobywania wiedzy, umiejętności technicznych i praktyk komunikacyjnych (Wilczyńska 1999:188).

Mimo to rozwijanie zdolności do autoewaluacji stanowi nieodzowny element w wychowaniu do autonomii, gdyż pozwala na, m.in. diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji językowej, porównanie aktualnego poziomu tejże kompetencji z osobistym modelem (ideałem) kompetencji, rozwijaniu własnych kryteriów oceny dla monitorowania postępu w procesie uczenia się czy ukonkretnienie dalszego etapu pracy (Aleksandrak 2001:36).

Wilczyńska (1999:258) wyróżnia trzy etapy samooceny: samoobserwację, ocenę (osąd) oraz konsekwencje (wniosek). Jak pisze Aleksandrak (2002:269-270), w ten schemat samooceny wpisują się znakomicie działania związane z autokontrolą i autokorektą: samoobserwacja (analiza materiału językowego), osąd (określenie typu błędów, przyczyn i okoliczności ich występowania) oraz konsekwencje (kontrolowanie konkretnych aspektów wypowiedzi, otwarcie na nowe struktury językowe, przydatne, aczkolwiek wcześniej nieobecne, obserwowanie regularności i wyjątków w ich użyciu, planowanie procesu uczenia się w odniesieniu do indywidualnych potrzeb i trudności).

Zdolność do autokorekty jako zewnętrznego przejawu zadziałania mechanizmu autokontroli (Glinka/ Surdyk 2002:274) winna być rozwijana stopniowo poprzez poprawianie w grupach czy w parach, by móc przejść do samodzielnej korekty błędów (Hecht/ Green 1991:618).

3. KOREKTA BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH A ROZWIJANIE AUTONOMII UCZNI NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM

Rozwijanie autonomii uczących się poprzez świadome podejście do błędu językowego było jednym z celów realizowanych w ramach zajęć z praktycznej znajomości języka niemieckiego w semestrze zimowym 2005/2006 wśród trzech grup studentów pierwszego roku filologii germańskiej. Przeprowadzone wówczas badanie miało charakter badania w działaniu, gdyż pozwala ono bezkonfliktowo wkomponować się w praktykę dydaktyczną (Wilczyńska 2002:11).

Na początku semestru studenci zostali zaznajomieni z różnymi sposobami poprawy błędów w pracach pisemnych, tj. podkreśleniem błędów, oznaczaniem symbolami ich rodzaju, podawaniem poprawnych form (patrz: Kleppin 1998). Na podstawie wypracowań studentów prowadząca zajęcia przygotowywała ćwiczenia polegające na korygowaniu błędnych form. Pierwsze zaproponowane ćwiczenie miało charakter listy ponumerowanych zdań zawierających niepoprawne elementy i wykonywane było w parach. Inny rodzaj ćwiczeń stanowiło poprawianie przez studentów wybranego przez prowadzącą nie podpisanego tekstu jednego z uczących się.

Z ankiet przeprowadzonych w związku z zajęciami dotyczącymi korekty wynika, iż taka forma pracy była dla studentów czymś nowym, aczkolwiek równocześnie pozytywnym, gdyż jak wiele osób argumentowało, dostarczyła ona wiedzy teoretycznej i praktycznej, m.in. w zakresie poprawiania błędów. Na uwagę zasługuje również stwierdzenie studentów, że poprzez tego typu ćwiczenia zostali oni wyczuleni na błędy popełniane przez innych, a dzięki temu i na własne.

Studentom została zaproponowana praca z *Moim Pamiętnikiem (Mein Fehlertagebuch)*, w którym mieli dokumentować swoją pracę z błędami językowymi zarówno pochodzącymi z ich własnych wypracowań, jak i z błędami z ćwiczeń na zajęciach. Pamiętnik podzielono na dwie części. W pierwszej uczestnicy badania umieszczali wybrane przez siebie, uznane za istotne błędy z ćwiczeń korekcyjnych, w drugiej zaś błędy z własnych prac. Pamiętnik zawierał cztery rubryki: błąd w kontekście, rodzaj błędu, poprawna forma, komentarz osoby prowadzącej pamiętnik odnośnie danego błędu.

Kolejny etap stanowiło zapoznanie studentów ze *Ściągą (Spickzettel)*. Bazowała ona na zaproponowanej, m.in. przez Rampillon (1985:112-114) technice wielokrotnego czytania własnej pracy pod kątem błędów. Pierwsze czytanie pozwala stwierdzić, czy nie zabrakło jakiegoś elementu, np. prefiksu czy znaku interpunkcyjnego. Druga faza polega na przeczytaniu wypracowania, by wyszukać ewentualne błędy ortograficzne i nawiązuje do wiedzy i umiejętności zdobytych podczas ćwiczeń korekcyjnych na zajęciach. Trzeci etap pozwala wykorzystać prowadzony pamiętnik. Podczas trzeciego czytania studenci sięgają po swoje *Listy kontrolne (Kontrollisten)*, które zawierają typowe dla danej osoby błędy. Listy te zostały sporządzone na podstawie pamiętników i stanowią swego rodzaju statystyki błędów.

Pod koniec semestru została przeprowadzona ankieta podsumowująca pracę z błędami językowymi. Jak wcześniej zaznaczono, w badaniu przeprowadzonym w pierwszym semestrze na I roku uczestniczyły 3 grupy studentów (33 osoby). Na uwagę zasługuje fakt, iż to właśnie studenci pierwszego roku wykazują dużą gotowość do współpracy i chętnie podejmują nowe wyzwania.

Pierwsze pytanie brzmiało następująco:

W semestrze zimowym w ramach zajęć z PNJN zajmowałem/am się, m.in. błędami językowymi w pracach pisemnych. Poprowiałem/am błędy własne oraz innych. Zacząłem/zaczęłam prowadzić „Mein Tagebuch”, stworzyłem/am moją „Kontrolliste”, korzystałem/am przy pisaniu wypracowania ze „Spickzettel”. Teraz nadszedł czas na wnioski i sugestie.

Czy w związku z w/w czuje się Pan/i bardziej kompetentny/a w poprawianiu błędów swoich oraz innych osób?

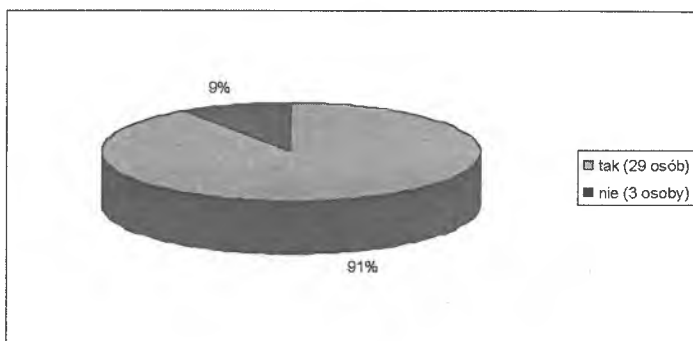


Diagram 1: Czy w związku z w/w czuje się Pan/i bardziej kompetentny/a w poprawianiu błędów swoich oraz innych osób?

Należałoby się przede wszystkim przyjrzeć uzasadnieniom odpowiedzi, by móc zastanowić się, na ile świadome podejście do błędu językowego może wspierać autonomię uczących się, a zatem rozwijać zdolność do autokorekty, a co za tym idzie autooceny.

studentka 1: Czuję się bardziej kompetentna w poprawianiu swoich błędów, ponieważ teraz dzięki „Spickzettel” zwracam większą uwagę na błędy, które najczęściej popełniam.

studentka 2: Tak. Po pracy z w/w elementami czuję się bardziej kompetentna w sprawdzaniu i poprawianiu prac moich i innych. Na więcej rzeczy zwracam uwagę i są one dla mnie bardziej widoczne.

studentka 3: Z pewnością czuję się bardziej kompetentna. Zajęcia z PNJN bardzo pomogły i pomagają mi w wyszukiwaniu błędów, czy u siebie czy u innych. Zaczęłam zwracać uwagę nawet na najmniejsze szczegóły, a moje błędy zmusiły mnie, aby przypomnieć sobie lepiej i powtórzyć niektóre struktury gramatyczne. Na tym etapie jestem w stanie wychwycić więcej błędów w swoich pracach niż dotychczas.

Cytowane wypowiedzi świadczą o tym, iż poprzez świadome podejście do błędów językowych studenci uruchomili swoisty mechanizm pozwalający na dostrzeżenie błędów, co jest pierwszym, niezwykle ważnym etapem poprawiania.

Właśnie z jednej z negatywnych odpowiedzi na zadane w ankiecie pytanie wynika, że niemożność zlokalizowania niepoprawnych form jest przyczyną niepowodzenia podczas korekty.

student 4: Nie. Nie jestem w stanie gwarantować poprawności mojej poprawy. Nie dostrzegam błędów, które się nieświadomie popełnia.

Na ten ważny aspekt zwraca uwagę Ramge (1980:13), gdyż dopiero dostrzeżenie niepoprawnego elementu, zidentyfikowanie go, umożliwia przejście do kolejnego etapu poprawy.

Kolejne pytanie wyżej wspomnianej ankiety dotyczyło rozwoju autonomii uczących się i sformułowane zostało w sposób następujący:

Czy takie zajęcia przyczyniły się do rozwoju Pana/i samodzielności w uczeniu się języka obcego? Dlaczego?

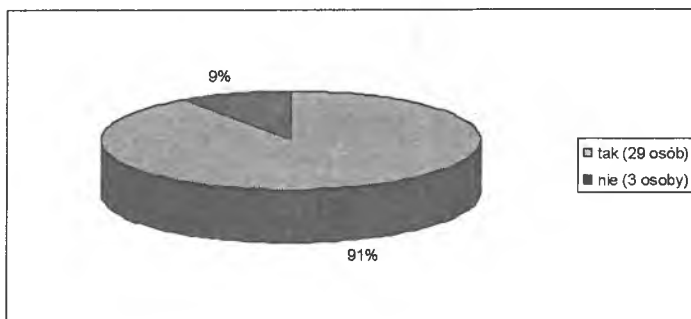


Diagram 2: Czy takie zajęcia przyczyniły się do rozwoju Pana/i samodzielności w uczeniu się języka obcego? Dlaczego?

studentka 5: *Tak, ponieważ uczę się teraz bardziej świadomie. Staram się mieć na uwadze wskazówki, które otrzymałam na zajęciach.*

W wypowiedzi tej zostaje zwrócona uwaga na doskonalenie *świadomości uczenia się* (learning awareness), nieodzownej w procesie autonomizacji, która obejmuje wiedzę o strategiach uczenia się, myślenia, rozwiązywania problemów oraz umiejętność ich interpretacji i zastosowania (Rampillon 1997:179).

studentka 6: *Wiedząc, jaki rodzaj błędu popełniam muszę sama poszukać prawidłowej formy. Dzięki temu samodzielnie zaglądając do słowników i repetytoriów rozwijam swoją wiedzę.*

Cytowana wypowiedź świadczy o trafności wprowadzenia na zajęciach pojęć metajęzykowych oraz potwierdza, iż nauczający nie zawsze powinien podawać poprawną formę, sprawdzając pracę studenta, jeśli bowiem wiedza proceduralna i deklaracyjna uczącego się są wystarczające, by dotarł do poprawnej formy samodzielnie, nie należy go w tym wyręczać. W tym miejscu należy odwołać się do Wilczyńskiej (1999:150), która akcentuje potrzebę stworzenia *harmonii dydaktycznej* między uczącym się i nauczającym tak, by w danej sytuacji osoba ucząca się wykonywała zadanie z maksymalną samodzielnością, na jaką ją stać, nauczający zaś starał się ją w tym wspierać poprzez właściwe przygotowanie i monitorowanie jej działania.

Również Weller (1991:585) przedstawia argumenty przemawiające za wspieraniem zdolności do autokorekty, gdyż ta przyczynia się do efektywniejszej akwizycji języka obcego przez rozwój odpowiedzialności i samodzielności uczących się.

studentka 7: *Nie mogę wprawdzie powiedzieć, że jestem samowystarczalna, jeżeli chodzi o poprawę błędów (i chyba jeszcze długo nie będę), ale każda praca musi teraz przejść pierwszą barierę mojej poprawy, która zdecydowanie się wzmocniła.*

Także w tej wypowiedzi można dostrzec gotowość uczącego się do przejęcia części odpowiedzialności za przebieg i rezultaty procesu dydaktycznego, co jest jednym z głównych warunków rozwoju jego autonomii.

Nie można pominąć faktu, iż praca z błędami językowymi wymaga systematyczności i jest dość czasochłonna, o czym świadczy kolejna wypowiedź.

student 8: *Jak już wyżej wspomniałem jestem świadomy tego, że nie włożyłem odpowiednich starań w naukę, dlatego też muszę stwierdzić, iż nie poprawiłem aspektu wymienionego w pytaniu powyżej. Jest to jak najbardziej moja wina.*

Po zakończeniu semestru studenci zostali zaproszeni do indywidualnych rozmów na temat badania, w którym uczestniczyli. Miały one charakter wywiadu i za zgodą osób biorących w nich udział były skrupulatnie notowane przez prowadzącą.

Wśród zadawanych pytań pojawiło się także pytanie dotyczące kontynuacji pamiętnika:

Czy będzie Pan/i kontynuować prowadzenie „Mein Tagebuch”? Dlaczego?

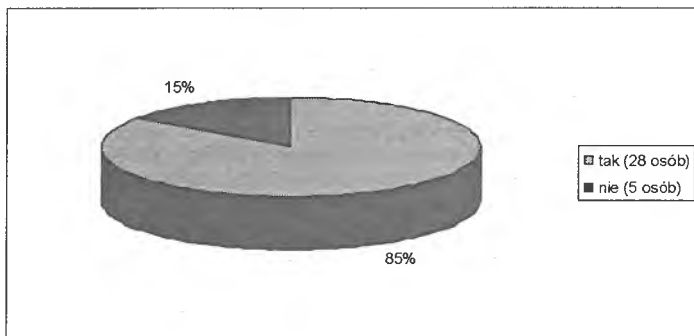


Diagram 3: Czy będzie Pan/i kontynuować prowadzenie „Mein Tagebuch”? Dlaczego?

Jeśli przyjrzeć się odpowiedziom twierdzącym uzasadniane są one przede wszystkim czynnikiem motywacyjnym, gdyż zaproponowana praca z pamiętnikiem, ściągą i listą kontrolną rzeczywiście pozwoliły zmniejszyć liczbę błędów charakterystycznych dla poszczególnych osób. Wielu studentów zadeklarowało prowadzenie pamiętnika, ale w innej formie, np. na domowej tablicy, w postaci karteczek czy z uwzględnieniem błędów poprawianych przez innych wykładowców. Osoby, które negatywnie odpowiedziały na pytanie uzasadniały swą decyzję brakiem czasu, samodyscypliny, a zarazem pracowalnością takiego przedsięwzięcia. Co istotne, żadna z nich nie zanegowała skuteczności zaproponowanej pracy z błędami językowymi.

4. WNIOSKI

Przedstawione w referacie wyniki przeprowadzonego badania w działaniu dają podstawę, by twierdzić, iż świadome, zorientowane na rozwijanie samodzielności uczących się podejście do błędu językowego pozwala na rozwój zdolności do autokorekty, jako zewnętrznej formy autokontroli, a zatem na rozwój zdolności do

samooceny. Jest to jednak praca związana z dużym nakładem czasu dla obydwu stron i wymaga stopniowego wdrażania studentów do częściowego przejęcia odpowiedzialności za realizację celów kształceniowych. Rozwijanie autonomii uczących się stanowi ważne zadanie dla dydaktyki języków obcych, które w podlegającym nieustannym zmianom świecie nie może być w żadnym wypadku zaniedbane.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M. 2001. „Samoocena jako element autoewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego-wprowadzenie do projektu badawczego.” [w:] *Neofilolog* nr 20, 34- 39.
- Aleksandrak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny.” [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 257- 272.
- Bimmel, P./ Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Glinka, M./ Surdyk, A. 2002. „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych.” [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 273-286
- Hecht, K./ Green, P. S. 1991. „Schülerselbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation- eine empirische Untersuchung.“ [w:] *Die Neueren Sprachen*, 90:6, 607-623.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kleppin, K. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Ramge, H. 1980. „Fehler und Korrektur im Spracherwerb.“ [w:] D. Cherubim (red.). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1- 22.
- Rampillon, U. 1985. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, U. 1997. „Be aware of awareness- oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“ [w:] Rampillon, U./ Zimmermann, G. (red.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 173-184.
- Weller, F. R. 1991. „Von der ‚Fehlerlinguistik‘ zur ‚Fehlerpädagogik‘. Vorbemerkungen zum Themenheft ‚Fehler im Fremdsprachenunterricht‘.“ [w:] *Die Neueren Sprachen* 90:6, 582- 585.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa Poznań: PWN.
- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej.” [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 51-67.

Agnieszka Marta Kurzyńska
Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

ZJAWISKO *NEUE DEUTSCHE WELLE* JAKO INSPIRACJA LINGWISTYCZNO-DYDAKTYCZNA

* * *

Phenomenon of the Neue Deutsche Welle as a linguistic-didactic inspiration

Devoted to the cultural phenomenon of the Neue Deutsche Welle in the contemporary German music, the article focuses on the expression of emotions in the texts of young artists. The texts, which combine Colloquial and General German, are thoroughly analysed. With the suggestions concerning the most applicable methodology, the approach to the further research of the problem is suggested as well.

* * *

1. WPROWADZENIE

Język angielski stał się w ciągu minionych lat *lingua franca* naszych czasów. Można zaryzykować stwierdzenie, że każdy z języków naturalnych poddany jej wpływowi odnotował ten fakt poprzez ewidentne lub ukryte pożyczki językowe. Sytuacja ta nie jest niczym nowym, gdyż jak wiadomo, proces zapożyczeń to jeden ze sposobów wzbogacania i rozwijania warstwy leksykalnej¹. Niezależnie od tego zwiększona i długotrwała podatność na wpływy angielskie wywołuje dyskusje, na ile są one szkodliwe dla tożsamości języka zapożyczającego, a na ile dla niego użyteczne i niezbędne. Przykładem mogą być tutaj rozważania i polemiki prowadzone od lat przez badaczy niemieckich w kontekście zjawiska *Denglish*². Ich przyczyną jest chłonność niemieczyny wobec anglicyzmów, skutkująca m. in. bezkrytycznym nadużywaniem angielskich ekwiwalentów. Wpływy angielskie są widoczne na różnych poziomach stylistycznych, tj. zarówno w języku ogólnym i w jego odmianie potocznej, jak i w socjolektach³. Szczególnie podatny wydaje się natomiast żargon⁴ współczesnej młodzieży. Silne zainteresowanie angielszczyzną skutkuje wśród młodych Niemców coraz częściej zaniedbywaniem własnego systemu językowego⁵. Dowodzi tego

¹ Obok procesu zapożyczeń wpływ na kształt słownictwa mają również nowo powstałe fakty leksykalne (neologizmy) oraz zmiany znaczenia funkcjonujących w użyciu wyrazów, a także słowa przestarzałe (archaizmy), stopniowo wychodzące z obiegu (T. Schippan 1984).

² Na temat znaczenia anglicyzmów dla niemieczyny pisali m.in. B. Carstensen, H. Fink, R. Glahn, N. Plümer. Zainteresowanych tematem odsyłam również do mojego artykułu *Denglish - fakt czy zagrożenie? O wpływach angielskich na współczesny język niemiecki (na przykładzie języka prasy w magazynie Der Spiegel)* (Klawon 2007b: 245-256).

³ Pojęcie socjolektu traktujemy podobnie jak definiuje go S. Grabias, który pisze: „nazywa się nim tę część kompetencji komunikacyjnej, a więc pewien rodzaj umysłowych właściwości człowieka, która pozwala wyróżniać poszczególne odmiany w obrębie 'repertuarów językowych' danej społeczności (...) i używać środków tych odmian w procesie komunikacji” (Grabias 1994: 98).

⁴ Definicję żargonu przyjmujemy z *Encyklopedią językoznawstwa ogólnego* pod red. K. Polańskiego, który podaje, że jest to „język określonej grupy społecznej (nie terytorialnej) np. młodzieży szkolnej, studentów, sportowców, żołnierzy, z reguły uważanej za niższą pod względem kulturalnym; (...) różni się (...) przede wszystkim pod względem leksykalnym” (Polański 2003: 708).

⁵ Por. „Bestes Globalesisch” [w:] *Focus 11* (2005: 62-68).

zmniejszająca się świadomość poprawności językowej, której przejawem jest komunikowanie przy użyciu uproszczonej składni i błędnych form gramatycznych. W przypadku języka pisanego dodatkowo można zaobserwować nieumiejętne posługiwanie się podstawowymi zasadami ortograficznymi (Klawon 2007a: 209-216).

W tym kontekście na uwagę zasługuje fakt, że teksty piosenek większości popularnych obecnie niemieckich wykonawców pisane są w ich języku ojczystym. Z tego powodu określa się ich coraz chętniej mianem „*Neue deutsche Welle*”, tj. ‘nowa niemiecka fala’ [tłumaczenie moje: AK], mianem zjawiska, które zaistniało w niemieckim świecie muzycznym w latach osiemdziesiątych XX wieku⁶. Można polemizować, czy stosowanie tego właśnie określenia w stosunku do młodych wykonawców jest zasadne i czy nie popelnia się w ten sposób kulturowego nadużycia, skoro różnice między utworami współczesnymi i tymi sprzed lat dwudziestu są ewidentne. Różnice te są jednak naturalną konsekwencją upływu czasu i stanowią przede wszystkim wynik ewoluujących preferencji tak publiczności, jak i samych twórców. Jeżeli jednak poddaje się w wątpliwość przypisywanie nurtowi NDW utworów współczesnych (gatunkowo często bardzo zróżnicowanych), należy przypomnieć, iż także pierwsza – czy też, jak woleliby może niektórzy, właściwa NDW, także w czasie swego trwania nie stanowiła zjawiska jednolitego stylistycznie⁷. To właśnie heterogeniczność pierwszej NDW stanowiła jedną z jej relewantnych cech kulturowych i to ona właśnie może uprawniać do poszukiwania analogii między NDW lat osiemdziesiątych a współczesnością.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie zjawiska NDW w jego współczesnej formie jako przejawu żywej, funkcjonującej w obiegu niemieckojęzycznej. Teksty młodych niemieckich wykonawców mogą być wykorzystane w procesie dydaktycznym jako element kulturoznawczy. Istotne jest jednak również zwrócenie przy tym uwagi uczącego się na wielość zjawisk językowych, widocznych na bazie tychże utworów słowno-muzycznych. Teksty NDW są interesujące bowiem nie tylko z punktu widzenia dydaktyka czy językoznawcy, ale również mniej lub bardziej zaawansowanego użytkownika języka niemieckiego. Stąd też w prowadzonych rozważaniach odnoszę się nie tylko do zagadnień korespondujących stricte z procesem nauczania – uczenia się, ale również do kwestii językowych. Skutkiem tego są przyjęte kryteria badawcze, które wymieniam w dalszej części tekstu.

2. ZJAWISKO NDW I JEGO ZNACZENIE

Aby móc ocenić znaczenie NDW w procesie kształtowania kompetencji językowych i kulturoznawczych przeciętnego użytkownika niemieckojęzycznej, należy najpierw wyjaśnić, czym była ona i jest obecnie. Powszechnie nazwa NDW⁸ funkcjonuje dla opisanego niemieckojęzycznej mieszanki punk rocka i brytyjskiej nowej fali (*New Wave*). Przyjmuje się, że pierwsze wzmianki o istnieniu tego nurtu (wówczas jeszcze jako *Neue Welle*) na niemieckiej scenie muzycznej pojawiły się w 1976r. Nazwa NDW pojawiła się natomiast dopiero w sierpniu 1979r. Została ona użyta w hamburskim magazynie muzycznym „*Sounds*”. Kilka miesięcy później dziennikarz muzyczny Alfred Hilsberg nadał ją trzem kolejnym częściom tego magazynu i tym samym tę nazwę upowszechnił. Określenie NDW przyjęło się, a wkrótce stało się hiperonimem dla wszystkich niemieckich wykonawców, którzy tworzyli na przełomie lat osiemdziesiątych. W przypadku pierwszej NDW wspomina się zwykle dwa etapy jej istnienia. Początkowo, tj. do roku 1981, funkcjonowała ona przede

⁶ Dla potrzeb niniejszego artykułu w jego dalszej części dla określenia zjawiska *Neue Deutsche Welle* będę posługiwać się skrótem NDW.

⁷ Mowa tutaj o stylistyce, która dotyczy konwencji właściwej poszczególnym gatunkom muzycznym, która organizuje świat muzyki i kwalifikuje utwory jako popowe, rockowe, punkowe czy soulowe.

⁸ Umownie nazywam NDW lat 80-tych NDW właściwą.

wszystkim jako muzyka niszowa, trend undergroundowy, gdzie za promocję i upowszechnianie nośników z utworami NDW najczęściej odpowiadali sami wykonawcy. W tym okresie skupiała się ona w pięciu ośrodkach: w Berlinie Zachodnim, Düsseldorfie, Hamburgu, Hannoverze i w Hagen. Główni jej przedstawiciele to Die Einstürzenden Neubauten, DIN a Testbild i Malaria!. Po roku 1981 koncerny muzyczne zaczęły eksploatować markę, jaką w tym czasie stała się NDW (spośród wykonawców warto wymienić tutaj takie postacie jak: Nena, Herbert Grönemeyer, DAF, Extrapreit, Kraftwerk). Szybko rozpoczęła się tym samym komercjalizacja trendu, zaś w latach 1983/1984 nastąpił przesyt tematem u masowego odbiorcy.

Podsumowując, cechami charakterystycznymi dla nurtu pierwszej NDW były:

- 1) odejście od obowiązujących standardów muzycznych, zwrot ku niemieczyźnie;
- 2) oryginalny język formułowania myśli, uwydatniony przez rytmiczność utworów, który miał wyrażać bunt wobec zastanej sytuacji w niemieckim show-businessie;
- 3) swoboda językowa, heterogeniczność stylów językowych;
- 4) heterogeniczność stylów muzycznych;
- 5) teksty afirmujące zwyczajność życia, zwyczajność człowieka i potrzebę mówienia o sprawach codziennych.

Zjawisko NDW wydawało się jedynie faktem z historii muzyki współczesnej do czasu, gdy na przełomie XX i XXI wieku na niemieckiej scenie muzycznej znów pojawiły się młode zespoły, które nie chciały śpiewać po angielsku. W tekstach takich idoli niemieckich nastolatków jak *Fettes Brot* czy *Wir sind Helden* wpływy angielskie zwykle są śladowe. Przyczyny tego są proste, na ich temat wypowiedziała się m.in. liderka grupy Juli, Eva Briegel. Pytana o to, dlaczego swój debiutancki album nagrali nie ulegając modzie na angielszczyznę (wszystkie utwory napisane po niemiecku, brak anglicyzmów w leksyce) odpowiedziała następująco: „Wir texten nicht in Deutsch, um unsere Identität zu spüren oder so. Bei uns kann einfach niemand gut genug Englisch” (nie piszemy tekstów po niemiecku, bo chcemy poczuć własną tożsamość czy coś podobnego). Po prostu nikt w zespole nie zna wystarczająco dobrze angielskiego) [tłumaczenie moje: AK]. Może to się wydać zaskakujące, jeżeli uzna się za prawdziwe opinie, jakoby anglicyzacja języka i stylu życia młodych Niemców prowadziła do odrzucania przez nich własnej odrębności językowej. Tym istotniejsze jest, że zarówno utwory cytowanej grupy Juli, jak i wielu innych wykonawców, śpiewających po niemiecku spotkało się z bardzo dobrym przyjęciem wśród młodych ludzi.

Znikoma frekwencja anglicyzmów w tekstach zespołu Juli przy jednoczesnym sukcesie ich debiutanckiego albumu posłużyła za bodziec do rozważań, czym charakteryzują się ich kompozycje. W niniejszym tekście zaprezentuję spostrzeżenia dotyczące ich aspektu leksykalnego, a także wnioski co do ich wartości w procesie dydaktycznym. Podstawę prowadzonej analizy stanowiły nagrania i teksty zespołu Juli, zarejestrowane na dwóch do tej pory wydanych albumach z lat 2004-2007⁹.

3. ASPEKT LEKSYKALNY

W kontekście leksyki dla celów badawczych zwróciłam uwagę na trzy zagadnienia:

- 1) anglicyzmy i ich frekwencja;
- 2) występowanie okazjonalizmów;
- 3) przejawy kreatywności słowotwórczej.

Aby móc przejść do interpretacji zebranych wniosków, sensownym wydaje się w tym miejscu przypomnienie, jakie rodzaje anglicyzmów funkcjonują w codziennym użyciu. Zgodnie z

⁹ Mowa tutaj o albumach „Es ist Juli“ (2004) i „Ein neuer Tag“ (2007).

przyjętą w pracy klasyfikacją (Yang 1990:8), wśród pożyczek z języka angielskiego można wyróżnić trzy grupy:

- 1) anglicyzmy skonwencjonalizowane;
- 2) anglicyzmy w trwającym procesie konwencjonalizacji;
- 3) cytaty i nazwy własne¹⁰.

Jak wiadomo, nie jest to jedyny istniejący podział anglicyzmów¹¹. O przyjęciu go za punkt odniesienia w prowadzonej analizie zdecydował fakt, iż o klasyfikacji zapożyczeń stanowił stopień ich skonwencjonalizowania, a zatem i zasymilowania z językiem niemieckim. Nie można wszak zapominać, że dopiero wieloetapowa asymilacja słowa zapożyczanego determinuje jego krótko- lub długotrwałą obecność w systemie leksykalnym danego języka. Dopiero ona pozwala także określić, na ile zintegrowało się ono z nowym systemem językowym, na ile natomiast jest postrzegane przez użytkowników jako obce.

Jako że funkcjonuje w obiegu opinia, jakoby młodzieżowa odmiana niemieczyny wykazywała większe predyspozycje do absorbowania anglicyzmów (w porównaniu np. z językiem ogólnym), wyniki analizy przyniosły pewne zaskoczenie. Po przesłedzeniu wszystkich dostępnych tekstów okazało się bowiem, że podobne uogólnienie znacznie upraszcza obraz leksyki, jaką posługują się na co dzień młodzi ludzie. Może ono stanowić zatem spore nadużycie, czy wręcz zafalszowanie rzeczywistości językowej. Jest faktem, że Niemcy (choć coraz częściej nie tylko młodzi) sięgają po angielskie „zamienniki” leksykalne. Najczęściej jest to wynik mody, powszechnej znajomości tego języka, jego wszech obecności w mediach i w życiu codziennym. Poza tym umożliwia im on często oryginalność przekazu, bywa, że i większą skrótowość, a także nadaje cechy socjolektu, podkreślającego przynależność do danej grupy młodzieżowej. Jednakże stwierdzenie, że jest to znamienne, stała i dystynktywna cecha języka młodzieży, nie znajduje potwierdzenia w tekstach wykonawców, którzy do tej grupy społecznej przynależą i którzy znajdują się w podobnym przedziale wiekowym jak ich odbiorcy.

Prowadzi to do następującego wniosku. Wprawdzie zapożyczenia angielskie odgrywają nadal niebanalną rolę w niemieckim słownictwie, jednakże identyfikowanie go jako wyznacznika socjolektu młodzieżowego nie zawsze jest możliwe. Potwierdzają to wspomniane teksty, w których pojawiło się w sumie 5 (!) anglicyzmów. Za wyjątkiem jednego (rzeczownika *baby*) wszystkie zostały użyte tylko raz - nie zostały powtórzone nawet w tym samym tekście. Ponadto dwa z nich to nazwy własne, są to imiona bohaterów powieści Karola Maya – Old Shatterhand, Winnetou. Kolejnym jest czasownik *checken*. Interesującym jest, że o ile czasownik ten w codziennym użyciu wykazuje dość wysoką frekwencję, o tyle w piosenkach Juli pojawił się zaledwie raz. Ostatnią pojawiającą się pożyczką angielską jest twór hybrydyczny *brandneu*, oznaczający ‘bardzo nowy’. Jest on konstrukcją zbudowaną z morfemu zapożyczonego i rodzimego, stanowiącą kalkę angielskiego *brandnew*. Z punktu widzenia skonwencjonalizowania wszystkie wspomniane leksemy są silnie zintegrowane z językiem niemieckim, przeciętny użytkownik postrzega je wprawdzie jako słowa obcego pochodzenia, jednak nie ma problemów z ich zrozumieniem.

Zasób leksykalny młodych ludzi bardzo często wyróżnia się dzięki ich kreatywności słowotwórczej. W tym aspekcie teksty zespołu Juli również stanowią zaskoczenie, gdyż wspomnianej kreatywności nie wykazują. Nie ma w nich bowiem żadnych neologizmów, nie występują także neosemantyzmy. Brakuje okazjonalizmów, których rozszyfrowanie byłoby zależne od kontekstu, w jakim zostały umieszczone. Można zatem przyjąć, że pod względem leksykalnym styl utworów tej grupy wyróżnia nie tylko znikoma podatność na wpływy obce, ale także mała produktywność. Zasadniczo w tekstach dominuje język ogólny, potoczny są

¹⁰ Do ostatniej z wymienionych grup należą również tzw. egzotyzymy oraz twory okazjonalne, uwarunkowane najczęściej kontekstem i konkretną sytuacją komunikacyjną.

¹¹ Zob. inne klasyfikacje anglicyzmów (m.in. F. Debus 1999).

zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Wynika stąd także wniosek, iż styl potoczny mniej wyraźnie zaznacza swoją obecność w na poziomie słownictwa, niż dzieje się to np. w przypadku struktur składniowych i użytych środków spójności¹².

4. ASPEKT DYDAKTYCZNY

Podobnie jak nie można nie doceniać roli tekstów NDW w analizie językowej, tak samo nie można przecenić ich znaczenia w procesie dydaktycznym. Mogą one bowiem bezspornie posłużyć jako czynnik tenże proces aktywizujący. Jak wiadomo, wykorzystanie piosenek na zajęciach pomaga uwrażliwić słuchaczy na językowe i kulturowe aspekty języka niemieckiego. Ponadto wprowadzanie popularnych utworów pozwala na oswojenie uczniów/studentów z szeregiem zjawisk stricte lingwistycznych. Nie da się również zaprzeczyć, że stanowią one pewne novum w często skonwencjonalizowanym sposobie prowadzenia zajęć i przydają mu atrakcyjności. Widoczne jest to zwłaszcza w przypadku, gdy słuchacze to ludzie młodzi. Łatwiej jest wówczas prowadzącemu wzbudzić ich zainteresowanie i sprowokować do współkreowania lekcji. Bywa, że jednorazowe włączenie utworów niemieckojęzycznych w strukturę zajęć staje się dla nich inspiracją i sami proponują wykorzystanie kolejnych. Praktyka potwierdza więc tezę, że środki audio-wizualne zasługują na uwagę w procesie nauczania-uczenia się, szczególnie zaś te, które są znane i bliskie ich potencjalnemu odbiorcy, gdyż motywują go bezpośrednio.

Nie jest niczym nowym, że zastosowanie wspomnianych środków intensyfikuje proces akwizycji języka obcego. Należy jednak podkreślić, iż odbywa się to na różnych jego płaszczyznach. Na płaszczyźnie fonetycznej eksponowane są dzięki nim nie tylko same fonemy, ale przede wszystkim cechy prozodyczne właściwe niemieckiemu. Tempo mówienia, intonacja, redukcja głosek i wreszcie modulacja głosu w mowie potocznej to komponenty, dla których podkreślenia i utrwalenia nie wystarczą tylko nagrania dołączone do wybranego podręcznika, ani tym bardziej głos samego prowadzącego. Dlatego właśnie celowym i sensownym wydaje się korzystanie z popularnych wśród młodzieży utworów muzycznych.

Ich użyteczność dotyczy jednak również innych aspektów języka. Przede wszystkim warto tutaj podkreślić ich rolę w utrwalaniu posiadanego zasobu leksykalnego i jego poszerzaniu o nowe słowa, znaczenia oraz możliwe konteksty. Ponadto słuchacze mogą ocenić własną sprawność rozumienia ze słuchu i skonfrontować posiadane umiejętności w języku ogólnym z ewidentnymi przejawami komunikacji codziennej. Pozwala to im oswoić się z konkretną realizacją systemu językowego, zamiast bazować na wiedzy czysto teoretycznej, sprowadzającej język obcy do zbioru reguł gramatycznych i składniowych.

Zastosowanie utworów NDW w praktyce dydaktycznej ma jeszcze jeden pozytywny skutek. Jak wiadomo, w wymiarze kulturowym muzyka popularna zajmuje istotną pozycję i nie można przeoczyć jej udziału w kreowaniu świadomości masowego odbiorcy, ale także i jednostki. Sposób postrzegania świata uwidacznia się poprzez język, jakim jego użytkownicy się posługują¹³, tym samym stanowi on źródło informacji o danej społeczności czy narodzie. Warto zatem zwrócić uwagę słuchaczy na ten fakt za pośrednictwem aktualnych muzycznych hitów, które oprócz funkcji ludycznej mogą spełnić dodatkowo funkcję poznawczą i opiniotwórczą. Spektrum tematów, o jakich śpiewają bowiem dzisiaj niemieckie zespoły, jest szerokie. Dotykają one także kwestii trudnych i problematycznych, jak choćby globalizacja, konsumpcjonizm i komercjalizacja różnych sfer życia. Przykładem może być twórczość

¹² W moich badaniach odniosłam się również do aspektu stylistycznego, jednak ze względu na ramy edytorskie w niniejszym tekście omawiam tylko płaszczyznę słownictwa.

¹³ Podobnie postrzegają ten fakt badacze, jak np. E. Tabakowska, która zauważa, że „język człowieka jest obrazem naszego świata, a więc kontekstem, w jakim należy go widzieć jest świat” (Tabakowska 1995: 13).

zespołu *Wir sind Helden*, z wokalistką Judith Holofernes, o której mówi się, że jest głosem swego pokolenia. Dlatego m.in. niesiony w nich przekaz brzmi wiarygodnie dla młodych ludzi i umożliwia dyskusje nie tylko o sprawach codziennych, ale także o treściach uniwersalnych. Mogą one zatem stanowić ciekawy i nietuzinkowy bodziec do dalszych rozważań, prowadzonych przez słuchaczy zarówno na forum grupy, jak i w mniejszych zespołach.

5. PODSUMOWANIE

Popularne utwory niemieckojęzyczne dają prowadzącemu obecnie jeszcze więcej możliwości ich adaptacji w procesie dydaktycznym niż dotychczas. Możliwości te zależą wyłącznie od jego inwencji, indywidualnej motywacji i celu dydaktycznego, jaki przyjmie on przy konstruowaniu zajęć. Kompozycje wykonawców drugiej NDW dostarczają bowiem nie tylko wiele pomysłów na zmodyfikowanie i uatrakcyjnienie nauki języka obcego, ale stają się równocześnie inspiracją dla badań poświęconych lingwistycznej stronie tego zjawiska. Niezależnie od entuzjazmu wobec nich należy podkreślić jedno. Prowadzący zajęcia musi być świadom zarówno potencjału, jakim dysponują wspomniane utwory, jak i ewentualnych zagrożeń. Dopiero ta świadomość wraz z przyjętym celem zajęć powinna determinować tak wybór utworu, jak i metody jego wykorzystania w pracy dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Debus, F. 1999. *Entwicklungen der deutschen Sprache – in der Gegenwart und in der Zukunft?* Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur.
- Grabias, S. 1994. *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaiser, S. 2005. „Ganz neue deutsche Töne“. [w:] *Deutschland* 3, 62-65.
- Klawon, A. 2007a. „Czy nowe znaczy lepsze? O stanie współczesnej niemieczyny i zapożyczeniach angielskich w kontekście zasad nowej ortografii“. [w:] *W dialogu języków i kultur* (red. J. Wiśniewski). Warszawa: Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie.
- Klawon, A. 2007b. „Denglisch – fakt czy zagrożenie? O wpływach angielskich na współczesny j. niemiecki (na przykładzie języka prasy w magazynie *Spiegel*)“. [w:] *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych* (red. W. Chłopicki). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium.
- Peschke, M. 2007. „Die neuen Helden des Pop“. [w:] *Deutschland* 4, 34-36.
- Polański, K. (red.) 2003. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Schippan, T. 2002. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag.
- Tabakowska, E. 1995. *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Polska Akademia Nauk, Oddział w Krakowie.
- Yang, W. 1990. *Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

http://de.wikipedia.org/wiki/Neue_Deutsche_Welle DW (30.04.2008)

<http://www.ichwillspass.de/ndw/historie/historie.htm> DW (30.04.2008)

Wiesława Jarosz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO NA BIAŁORUSI (NA PRZYKŁADZIE MIŃSKA)

* * *

Teaching Polish in Belarus (on the example of Minsk)

Polish is one of the most popular foreign languages in Belarus. It is studied by school children, university students and adults. They do not lack motivation to take up learning our language: for some learners it is the language of their ancestors, for others it is one of the European Union languages. The Author concentrates her attention on teaching Polish in Minsk, where she was teaching Polish in the Belarusian State University and part-time in the Belarusian State Academy of Arts and the Polish House.

* * *

1. WSTĘP

Jezyk polski na Białorusi jest jednym z najbardziej popularnych języków obcych. Budzi zainteresowanie jako język przodków niektórych uczących się, język kraju, z którym Białoruś miała kilka wieków wspólnej historii. Obecnie Polska jako kraj należący do Unii Europejskiej kojarzy się z Zachodem, jest to więc dodatkową motywacją do podjęcia nauki języka polskiego.

Swoją uwagę na powyższy temat skoncentruję na nauczaniu języka polskiego w Mińsku. W roku akademickim 2001/2002 zostałam zakwalifikowana do pracy w charakterze lektora - wykładowcy tego przedmiotu w Białoruskim Uniwersytecie Państwowym (dalej: BUP), największym i najstarszym uniwersytecie na Białorusi. W trakcie pobytu okazało się, że jestem także potrzebna w innych miejscach: w Białoruskiej Państwowej Akademii Sztuk Pięknych (dalej: BPASP) i w Domu Polskim. Pracowałam (można nawet stwierdzić, że byłam przepracowana) w tych trzech miejscach trzy lata i nigdy nie brakowało zainteresowanych poznawaniem naszego języka. Jednym z bodźców do rozpoczęcia nauki było też pojawienie się osoby lektora – native speakera. Lektorzy kierowani są do pracy przez Departament Współpracy Międzynarodowej i Komisję ds. Kształcenia i Kwalifikowania Lektorów Języka Polskiego jako Obcego w Zagranicznych Ośrodkach Akademickich.

Dla mnie, nauczyciela języka polskiego jako obcego, pracującego od kilku lat w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie, było to nowe wyzwanie. Do Lublina przyjeżdżają głównie osoby polskiego pochodzenia z dawnego Związku Radzieckiego, przygotowujące się na tzw. roku zerowym do studiów w Polsce i doskonalące znajomość polskiego. Studenci słyszą więc codziennie naszą mowę i muszą się nią posługiwać. Na Białorusi zaś pracowałam z osobami posługującymi się na co dzień językiem kraju zamieszkania, w tym przypadku rosyjskim (język ten, według Konstytucji Republiki Białoruś, jest równorzędny z językiem białoruskim, który jednak jest używany niezmiernie rzadko – kojarzony jest z językiem opozycji lub mieszkańców wsi) i podejmującymi naukę polskiego od podstaw. Można tu więc mówić o tym, że dla tych studentów „motywacje emocjonalne (zwłaszcza patriotyczne, poczucie ciągłości rodzinno-

kulturowej itp.), nie są traktowane jako podstawowe ani nawet główne uzasadnienie przesądające o decyzji uczenia się języka polskiego jako obcego” (Zgólka 1997:262). Z białoruskiego punktu widzenia „studenci mają możliwość efektywnie pracować w archiwach, z literaturą polskojęzyczną, uczestniczyć w konferencjach naukowych, odbywać staże naukowe w Polsce” [tłumaczenie moje: WJ] – tak motywował nauczanie języka polskiego ówczesny rektor BUP, prof. Aleksander Kazulin, w liście do Ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej na Białorusi.

2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W BIAŁORUSKIM UNIWERSYTECIE PAŃSTWOWYM

W Białoruskim Uniwersytecie Państwowym nauczanie języka polskiego jest realizowane poprzez następujące formy i na następujących poziomach:

1. Podstawowa specjalność „język polski i literatura” w ciągu 5 lat.
2. Jako druga specjalność dla studentów innych filologii słowiańskich i neofilologów w ciągu 5 semestrów.
3. Jako przedmiot obowiązkowy w programie kształcenia rusycystów i białorutenistów w ciągu 2 semestrów.
4. Kurs fakultatywny dla studentów sławistów (2 – 4 semestry).
5. Nauczanie języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego dla studentów historii (2 – 4 semestry).
6. Indywidualne przygotowanie i konsultacje z języka polskiego dla magistrantów i doktorantów różnych wydziałów uniwersytetu.
7. Udzielanie konsultacji i przeprowadzanie egzaminów państwowych z języka polskiego dla innych uniwersytetów i organizacji państwowych Białorusi.

Nauczanie języka polskiego w BUP rozpoczęło się w 1967 roku; zaś w 1993 roku utworzono w Katedrze Językoznawstwa Teoretycznego i Słowiańskiego Sekcję Języka Polskiego. Pierwsi absolwenci polonistyki opuścili uniwersytet w 1998 roku. Z dyplomem prestiżowej uczelni bez problemów znajdowali pracę w różnych sferach kształcenia, kultury i gospodarki Białorusi. W ciągu 3 lat swojej pracy w BUP miałam możliwość prowadzenia zajęć ze studentami studiów dziennych różnych kierunków Wydziału Filologicznego. Byli to przyszli poloniści, białoruteniści i inni filolodzy. Język polski jako druga specjalność cieszył się największą popularnością spośród języków słowiańskich (do wyboru był także język ukraiński, czeski, serbski i bułgarski) – aby zakwalifikować się na kurs, trzeba było mieć średnią ocen co najmniej 4,5. Grupy były liczne, składały się z 15 – 20 osób. Studentów nie zniechęcały przeróżne przeszkody, na przykład przestarzałe i zniszczone podręczniki, niewygodne godziny zajęć (niektóre kończyły się nawet o 21.00, a na następny dzień musieli być na uczelni od 8.15), konieczność płacenia za kserowane materiały czy nawet zimne sale, w których trzeba było siedzieć w wierzchnich ubraniach. Na zajęciach zawsze panowała miła atmosfera. Rocznie uczyło się polskiego około 150 osób. W pierwszym roku pracy korzystałam z nowszych pomocy dydaktycznych z Domu Polskiego; w następnych latach, dzięki pomocy Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Mińsku, udało się sprowadzić ufundowane przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” najnowsze podręczniki, zawierające materiały nauczania zgodne z wymogami europejskimi. Powstała dobrze wyposażona pracownia polonistyczna. Znalazły się w niej nie tylko podręczniki, słowniki i lektury, lecz także telewizor z odtwarzaczem DVD, radiomagnetofony, komputer z drukarką, kserokopiarka, polskie filmy. Dzięki temu jeszcze bardziej wzrosło zainteresowanie nauczaniem języka polskiego. Polonistki (oprócz mnie były tam 4 białoruskie polonistki pracujące na całych etatach i jedna emerytowana, dochodząca na część godzin) miały zawsze

godziny ponadwymiarowe. Nauczanie języka wiązało się z nauczaniem polskiej kultury. Studenci zapoznawali się z tradycjami bożonarodzeniowymi (organizowałam wieczory wigilijne z przygotowaniem przez studentów polskich potraw wigilijnych, dzieleniem się opłatkiem, śpiewaniem kolęd) i wielkanocnymi; uczestniczyli w wieczorach andrzejkowych, uczyli się polskich piosenek, oglądali współczesne polskie filmy, na przykład „Seksmisję”, „Ogniem i mieczem”, „Pana Tadeusza”, „Wrony”. Filmy udostępniał też Instytut Polski. Na koniec każdego roku akademickiego poloniści i studenci polskiego jako drugiej specjalności mieli obowiązek napisania pracy rocznej (w języku polskim, rosyjskim lub białoruskim); poloniści na zakończenie studiów bronili pracy dyplomowej. Dla najlepszych z najlepszych była możliwość wyjazdu do Polski, na przykład do Lublina na 3-tygodniowe kursy letnie w lipcu, miesięczne kursy we wrześniu czy nawet roczne staże. Kilkoro absolwentów podjęło w Polsce studia podyplomowe lub doktoranckie. Niektórzy ze studentów (pochodzący zazwyczaj z zachodniej Białorusi) mieli polskie korzenie i trochę znali język z rozmów ze swoimi dziadkami; zdecydowana większość jednak była rosyjskojęzyczna. Studenci filologii białoruskiej zazwyczaj mówili po białorusku, choć język ten jest kojarzony z przeciwnikami politycznymi obecnego prezydenta i jego używanie może wiązać się z problemami. Wykładowcy z zatrudniającej mnie katedry również posługiwali się rosyjskim. Na ogół występowało pozytywne nastawienie do Polski, Polaków i naszego języka.

Nauczaniem literatury polskiej zajmowała się inna katedra. W zależności od prowadzącego zajęcia, językiem wykładowym jest rosyjski lub białoruski; nie ma polonisty – literaturoznawcy wykładającego po polsku. Znamienne na Białorusi jest uznawanie Adama Mickiewicza i Elizy Orzeszkowej za Białorusinów i zaliczanie ich twórczości do tzw. „literatury białoruskiej w języku polskim”, przy czym znajomość tej twórczości jest bardzo pobieżna. Jeden ze studentów był przekonany, że Mickiewicz napisał „Pana Tadeusza” po białorusku.

Z informacji uzyskanych telefonicznie przez autorkę wynika, że w roku akademickim 2006/2007 w BUP były dwa roczniki studentów filologii polskiej, jeden rok filologii polsko-białoruskiej, także jeden – filologii polsko-rosyjskiej. Język polski jako drugą specjalność studiowali studenci różnych filologii II i III roku. W sumie uczy się polskiego blisko 100 osób. Pracują z nimi 4 białoruskie polonistki i lektorka z Polski, która kończyła swój pobyt na Białorusi, ale na jej miejsce na kolejny rok akademicki została zakwalifikowana następną.

3. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W BIAŁORUSKIEJ AKADEMII SZTUK PIĘKNYCH

W Białoruskiej Państwowej Akademii Sztuk Pięknych również jest kontynuowana nauka języka polskiego. Ze względu na charakter uczelni, która kształci przyszłych artystów i ludzi kultury, na język polski kładziony jest mniejszy nacisk. Wykładowcę języka polskiego zatrudnia Katedra Historii i Teorii Sztuki. W zależności od ilości uczących się polskiego studentów (wówczas było to 30-50 osób), są to godziny na umowę - zlecenie lub – jak było w moim przypadku – na jedną trzecią etatu. Należy podkreślić, że język polski został wybrany przez studentów studiów dziennych i zaocznych historii sztuki i teatrologii jako drugi język obcy (pierwszym językiem obcym jest dla nich język zachodnioeuropejski), choć mogli uczyć się dwu języków zachodnioeuropejskich. Motywacje tych studentów można określić jako praktyczne, wynikające z subiektywnych przymysłów, potrzeb i sposobów wartościowania. Nauczanie polskiego rozpoczęło się tam pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Wykładowcami byli poloniści z innych mińskich uczelni, w tym także z BUP. Wielką sympatię do wszystkiego, co wiązało się z Polską, dawało się odczuć na każdym kroku. Rektorem jest profesor Ryszard Smolski, mający przodków – Polaków. Do polskich korzeni przyznawał się również kierownik katedry, w której pracowałam. Można było spotkać i studentów polskiego

pochodzenia, nieznających jednak wcześniej języka, ale bardzo zaangażowanych w naukę, jakby chcących nadrobić zaległości. Na tej uczelni mówiono po białorusku. W bibliotece znajdowały się specjalistyczne książki i różne albumy z Polski. Niestety, z podręczników do nauczania polskiego nie było prawie nic. Poprzedni wykładowcy mieli swoje materiały, które po zakończeniu pracy w BPASP zabierali ze sobą. To, co pozostało, nie nadawało się do użytku. Były to podręczniki rosyjskojęzycznych autorów, powstałe w czasach Związku Radzieckiego, w których tematami była na przykład przyjaźń polsko-radziecka, rekonstrukcja warszawskiej Starówki, komunistyczna twórczość Władysława Broniewskiego czy imperializm amerykański. Zapału do pracy, przy bardzo pozytywnym podejściu studentów do mojego przedmiotu, jednak nie brakowało. I znów korzystałam najpierw z pomocy zasobów biblioteki w Domu Polskim, a potem przywoziłam pojedyncze egzemplarze podręczników z Polski, które następnie były kserowane w kilku egzemplarzach (na jednym roku jest zazwyczaj 8-12 osób) i już pozostały w tamtejszej bibliotece. Dla potrzeb tej uczelni opracowałam autorski program nauczania języka polskiego, obejmujący 140 godzin zajęć dla studentów dziennych i 80 godzin dla studentów zaocznych. Po każdym semestrze studenci otrzymywali zaliczenie z oceną, a na koniec zdawali ustny egzamin. Wszyscy uczyli się sumiennie, systematycznie uczestniczyli w zajęciach i chcieli uzyskiwać jak najlepsze wyniki.

Wiadomo, że „język nigdy nie egzystuje w izolacji, lecz jest w sposób naturalny związany z kulturą” (Mazur 2006:26). Widocznym przejawem powiązania języka z kulturą w BPASP była działalność Klubu Polskiego Kina, w którym w ciągu całego roku akademickiego co tydzień odbywały się bezpłatne projekcje polskich filmów (z tłumaczeniami na język rosyjski) prezentowane przez pracownika Instytutu Polskiego. Co miesiąc były inne cykle tematyczne, na przykład twórczość jednego reżysera, role wybranego aktora czy filmy z muzyką określonego kompozytora. Mała aula akademii zawsze była wypełniona po brzegi. Widzami byli nie tylko studenci, lecz i osoby spoza uczelni, zainteresowane polską kulturą i poznawaniem naszej rzeczywistości. Niezapomniane dla mnie wrażenia pozostały po obejrzeniu w tym właśnie klubie ekranizacji utworu Stefana Żeromskiego „Syzyfowe prace”. Jeszcze jednym polskim egcentem w BPASP było wystawienie przez studentów aktorstwa sztuki Gabrieli Zapolskiej „Ich czworo” jako przedstawienia dyplomowego (w języku białoruskim). Studenci tego kierunku, mimo że ich nie uczyłam, dotarli do mnie i pytali o twórczość Zapolskiej, a potem byłam jednym z gości oglądających ich występ.

Obecnie nabór na studia w BPASP, na których jest lektorat języka polskiego, odbywa się co trzy lata. Oprócz studentów historii sztuki i teatrologii uczą się polskiego również przyszli krytycy filmowi i teatralni (nadal dotyczy to zarówno studiów dziennych, jak i zaocznych). Blisko 20 studentów uczy nauczycielka z Polski, która założyła rodzinę w Mińsku i osiadła tam na stałe.

4. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W SPOŁECZNEJ SZKOLE POLONIJNEJ W DOMU POLSKIM

Dom Polski, siedziba Związku Polaków na Białorusi, jest swego rodzaju domem kultury, częścią Polski w innym kraju. Jedną z form jego działalności to nauczanie języka polskiego w Społecznej Szkole Polonijnej. Od 2001 roku związek ma swoją samodzielną siedzibę (wcześniej wynajmował pomieszczenia w różnych instytucjach). Znajduje się w niej między innymi kilka sal lekcyjnych, z których na co dzień korzysta szkoła polska dla dzieci pracowników ambasady, a podczas weekendów – Społeczna Szkoła Polonijna. Zajęcia prowadzą tak osoby z Polski (lektorzy polskiego z wyższych uczelni i nauczycielki, kierowane do pracy przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli), jak i białoruscy Polacy czy Białorusini mający odpowiednie przygotowanie do nauczania polskiego. W

sobotnio-niedzielnym kursach uczestniczy regularnie około 100 osób rocznie. Kurs trwa rok lub dwa lata, a po jego ukończeniu otrzymuje się zaświadczenie. Dostępne są w miarę nowe podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Przekrój wiekowy i zawodowy kursantów jest bardzo zróżnicowany. W grupach spotyka się zarówno uczniów starszych klas gimnazjów i szkół średnich, studentów, jak i osoby dorosłe, pracujące, które wcześniej nie miały możliwości uczenia się języka polskiego. Również motywacje do podjęcia nauki są przeróżne. Wśród uczących się znaczną część stanowią osoby polskiego pochodzenia. Związki przodków z dawną Polską podają oni jako główny powód uczestniczenia w kursach. Uczniowie przychodzą na zajęcia, aby doskonalić język polski przed podjęciem studiów w Polsce (jest to dla nich jedna z form przygotowania do egzaminów zdawanych w polskim konsulacie). Wyjazd na studia do Polski traktowany jest jako wielkie wyróżnienie i szansa na lepszą przyszłość. Studenci białoruscy traktują polski jako hobby lub mają w Polsce kolegów i chcieliby porozumiewać się z nimi po polsku. Ktoś inny jedzie do Polski na wycieczkę lub w odwiedziny do krewnych i także chce tam mówić po polsku, a nie po rosyjsku.

W Domu Polskim codziennie czynna jest biblioteka mająca w swoich zbiorach kilka tysięcy egzemplarzy polskiej klasyki i literatury współczesnej (niestety, nie najnowszej i często w Polsce już w ogóle nieczytanej), niewielką kolekcję polskich filmów i otrzymująca w miarę bieżącą polską prasę, w tym czasopisma „Rota” i „Forum Polonijne” (oba wydawane w Lublinie) dla Polaków mieszkających za granicą. Dochodził tam również wydawany w Grodnie polskojęzyczny tygodnik „Głos znad Niemna”, organ prasowy Związku Polaków na Białorusi, poruszający problemy tamtejszych Polaków. Z biblioteki korzysta sporo studentów, lecz także i osoby dorosłe. Mimo zawirowań politycznych (latem 2004 roku okazało się, że niektórzy przywódcy Związku Polaków na Białorusi, w tym także ich przedstawiciele z Mińska, są współpracownikami prezydenta Aleksandra Łukaszenki i dostali zakaz wjazdu do Polski) działalność dydaktyczna i kulturalna w Domu Polskim trwa. Nadal rozwija się nauczanie języka polskiego i propagowana jest polska kultura.

5. PODSUMOWANIE

Nie jest to, oczywiście, pełny obraz przedstawiający sytuację języka polskiego w Mińsku. W referacie zostały przekazane informacje z miejsc, w których pracowałam. W tym blisko dwumilionowym mieście można spotkać osoby uczące się polskiego na innych uczelniach, w szkołkach niedzielnych działających przy kościołach katolickich, na kursach organizowanych przez Instytut Polski. W kilku mińskich szkołach są klasy (I - IV) z polskim językiem nauczania, w niektórych gimnazjach język polski jest przedmiotem fakultatywnym, cieszącym się dużym zainteresowaniem. Dość popularną formą nauczania są również korepetycje z polskiego (korzystają z nich przede wszystkim kandydaci na studia w Polsce). Polskiego uczą zarówno miejscowi nauczyciele, jak i nauczycielki z Polski (w roku szkolnym 2003/2004 było ich sześć).

Podstawowym zadaniem mojego macierzystego miejsca pracy, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie, jest „krzewienie języka i kultury polskiej, głównie na Wschodzie” (Mazur 2006:27), czyli w państwach powstałych po rozpadzie byłego Związku Radzieckiego. Studenci ze Wschodu od kilkunastu lat przyjeżdżają uczyć się u nas; nauczyciele z Polski jeżdżą tam do pracy znacznie rzadziej. Sprawdzenie własnych umiejętności i doświadczeń zawodowych przez nauczyciela języka polskiego jako obcego przynosi mu ogromne korzyści. Choćby inne warunki życia codziennego wymagają wypracowania odmiennego podejścia do organizacji procesu nauczania, uczą rozumienia problemów uczących się, znajdowania sposobów ich rozwiązywania. Każdy nauczyciel wnosi jakiś swój wkład w propagowanie naszego języka, kultury i obrazu naszego kraju. Trzeba niejednokrotnie stawiać czoła różnym przeciwnościom, o których, pracując w Polsce, nikt by

nie pomyślał. Jednak mimo wielu ciężkich chwil dobre wyniki studentów, ich wdzięczność i sympatia były bodźcem do zwiększenia wysiłku, dawały satysfakcję, a zdobyte tam doświadczenie zawodowe procentuje w dalszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Mazur, J. 2006. „Język polski we współczesnym świecie”. [w:] *Forum Polonijne* 5 (77), 26.
- Zgółka, T. 1997. „Kształtowanie sprawności i umiejętności w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego”. [w:] *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju* (red. J. Mazur). Warszawa: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, 262-272.

ROLA JĘZYKA OBCEGO JAKO NARZĘDZIA POZNAWCZEGO W SZKOLE

* * *

The function of a foreign language as a cognitive tool at school

The research of more effective ways of teaching has led to understand that language is a tool of communication and thinking and that learning activities need interactions and negotiating of meaning. The bilingual education seems to be an interesting proposition to enhance both language and content learning. In many countries there are promising results indicating the value of that integrated learning. The success of bilingual education depends on adopting a constructive and interactive approach, whereas a lexical and encyclopedic approach still dominate in some polish schools.

* * *

1. PROBLEM EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO W SZKOLE

W ciągu ostatnich dziesięcioleci intensywnie poszukiwano możliwości zwiększenia efektywności nauczania języków obcych w szkole. Znaczej ewolucji uległa reprezentacja tego, czym jest język i jego używanie. Modele kompetencji językowych i komunikacyjnych zostały poddane gruntownej przebudowie. W istotny sposób przedefiniowano cele edukacji językowej. Już dawno przestano ją rozumieć jako nauczanie wiedzy o systemach językowych czy też jako kształcenie automatyzmów językowych. Dzięki psychologii poznawczej i rozwojowej zrozumiano, że mowa, zwłaszcza w dzieciństwie, ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju myślenia. W rezultacie zasadnicze znaczenie odgrywa traktowanie języka jako *instrumentu komunikowania się i myślenia*.

Ponadto lepiej zrozumiano istotę procesu uczenia się. Paradygmat konstruktywistyczny uzasadnił potrzebę aktywnego uczestnictwa uczącego się w procesach poznawczych. Przy czym warto zauważyć, że aktywne uczestnictwo wymaga interakcji. Zarówno Wygotski, jak i Bruner oraz ich następcy (Gołębniak, Teusz, 1996:13-19), wykazali, że uczenie się jest efektem działań społecznych, interakcji z nauczycielami i rówieśnikami. Sedno edukacji polega na tym, że język, jako instrument komunikacji, oddziałuje na procesy poznawcze. Tak więc wiedza powstaje nie tyle poprzez przekaz pojęć, co w wyniku *interakcji i negocjacji znaczeń*.

Można się w tym miejscu zastanowić, na ile te naturalne funkcje języka znajdują swoją realizację na lekcjach języków obcych. Na ile język obcy staje się w klasie instrumentem autentycznej komunikacji, myślenia i nabywania wiedzy? Wykorzystując przykład zaproponowany przez J. Duverger (2005), uczenie się można porównać z prowadzeniem samochodu. Uczestnik kursu nauki jazdy jest zainteresowany nie tyle poczuciem satysfakcji z możliwości kierowania pojazdem, co raczej możliwością wykorzystania nabytej wiedzy, umiejętności i uprawnień do wygodnego przemieszczania się z jednego miejsca w drugie. Podobnie uczeń powinien dostrzegać, że wiadomości i umiejętności językowe są cennymi narzędziami, które może wykorzystać nie tylko po zakończeniu, ale jeszcze w trakcie edukacji szkolnej.

Zauważyć możemy szereg działań wychodzących naprzeciw wspomnianym postulatom. Powszechnie przyjęte podejście komunikacyjne traktuje język jako instrument komunikacji. Podejście konstruktywistyczne wymaga, aby język stał się równocześnie instrumentem myślenia, a podejście zadaniowe sprawia, że kompetencje ogólne i kompetencje językowe wykorzystywane są w możliwie autentycznych sytuacjach. Z kolei stosowanie technik aktywizujących i technik kreatywnych sprawia, że zadania językowe stają się ciekawsze pod względem intelektualnym i interakcyjnym.

Próbuje się także rewidować treści lekcji językowych. W wielu wypadkach zauważa się, że tradycyjna tematyka podręczników staje się banalna, uboga poznawczo i wtórna wobec wiadomości poznanych już w języku ojczystym (Coyle 2000). Część zadań komunikacyjnych przedstawia nikłą wartość poznawczą i niewielkie wyzwanie dla potencjału intelektualnego uczniów. Interesujących treści szuka się więc np. w literaturze dziecięcej, jak ma to miejsce w podejściu narracyjnym (Kaczmarek 2005a), czy też w obrębie zagadnień socjokulturowych, a w szczególności interkulturowych. Coraz większego znaczenia odgrywają prace projektowe, która bardzo często przybierają charakter interdyscyplinarnej. Ścieżki międzyprzedmiotowe, projekty szkolne i projekty europejskie stwarzają okazje do wykorzystania znajomości języków obcych poza ramami samych lekcji językowych.

Oczywiście bardziej kompleksowe działania, wymagają bardziej rozwiniętych kompetencji. W sytuacji szkolnej napotykamy niestety na trudności organizacyjne. Możliwości zwiększania ilości godzin lekcji języka obcego w oczywisty sposób są ograniczone. Dlatego bardzo interesującą koncepcją wydaje się być użycie języków trakcie uczenia się innych przedmiotów. Tym bardziej, że autentyczną i bogatą poznawczo sytuacją komunikacyjną w szkole jest sam proces uczenia się wiedzy i umiejętności.

2. ISTOTA NAUCZANIA DWUJĘZycznego

W całej Europie, a także na innych kontynentach, widać rosnące zainteresowanie nauczaniem dwujęzycznym. W rzeczywistości mamy do czynienia z wieloma modelami kształcenia, do których odnoszą się różne terminy. Możemy mówić więc o nauczaniu dwujęzycznym, bilingwalnym, metodach immersyjnych, zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym i wielu innych. W tym artykule stosować będziemy termin *nauczanie dwujęzyczne* powszechnie przyjęty w opisywanym kontekście edukacyjnym.

Około 2000 szkół w Europie praktykuje nauczanie dwujęzyczne. Czasami są to bardzo wyjątkowe szkoły na tle systemu szkolnictwa danego kraju. Niekiedy jednak stanowią one istotną część danego systemu. Na przykład w Finlandii 5% szkół podstawowych, 15% gimnazjów i 25% szkół ponadgimnazjalnych prowadziło w 1996 r. nauczanie w takim czy innym stopniu dwujęzyczne (Takala 2003; Kaczmarek 2005b).

Rosnące zainteresowanie edukacją dwujęzyczną można zaobserwować wśród samych nauczycieli. Z jednej strony nauczyciele języka chcą w ten sposób zwiększyć skuteczność kształcenia językowego, z drugiej strony to nauczyciele innych przedmiotów dostrzegają rosnące potrzeby uczniów w zmieniającym się, wielojęzycznym świecie (Coyle 2000). Warto zauważyć, że nauczanie dwujęzyczne jest postrzegane jako skuteczny środek rozwoju wielojęzycznych kompetencji językowych, a zarazem czynnik pozwalający osiągnąć poczucie ogólnego sukcesu szkolnego i tożsamości europejskiej (Gajo 2005:6).

Istotą kształcenia dwujęzycznego jest sprzyjanie uczeniu się języków poprzez używanie ich jako środka do interakcji w ramach przedmiotu. Nauczanie wiedzy niejęzykowej musi przechodzić przez użycie i poprzez problemy napotkane w trakcie posługiwania się językiem. Chodzi o używanie języka obcego w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, w tym przypadku podczas wykonywania zadań szkolnych (Gajo 2005:15).

Poziom poznawczy lekcji powinien być dopasowany do poziomu poznawczego uczniów. Wymaga to materiału językowego bogatego, urozmaiconego, zrozumiałego i sensownego, nieco przekraczającego kompetencje uczących się (tzw. „strefa bliskiego rozwoju” Wygotskiego oraz formuła Krashena „i+1”). Takim materiałem mogą być właśnie treści przedmiotów nauczania. Ważne jest jednak zachowanie warunku, żeby język nie służył jako środek przekazu gotowej wiedzy; tylko jako medium porozumiewania się i instrument myślenia. Zamiast formalistycznego przekazu informacji powinno dominować akcentowanie osobistego znaczenia wiedzy i stosowanie zróżnicowanych strategii (Gołębiak, Teusz 1996:13-19).

Szereg badań (zob. Coyle 2000; Gajo 2005:14; Geiger-Jaillet 2005:91-97) wykazało już pojawianie się istotnych korzyści wynikających z nauczania dwujęzycznego. Możemy wśród nich wyróżnić takie oto czynniki:

- Zwiększona koncentracja;
- Doskonalenie strategii uczenia się;
- Rozwój strategii komunikacyjnych;
- Spontaniczność i autentyczność interakcji;
- Pogłębiona konceptualizacja i zrozumienie pojęć;
- Postawy tolerancji i otwartości;
- Zwiększona elastyczność intelektualna;
- Bardziej rozwinięte kompetencje w języku pierwszym (!);
- Zwiększenie wrażliwości językowej;
- Lepsze zrozumienie struktur i funkcjonowania języka;
- Rozwinięte umiejętności metajęzykowe;
- Potencjalny transfer wiedzy i umiejętności dla kolejnych języków obcych.

Co ciekawe, również nauczyciele stają się bardziej kreatywni, używają więcej środków przekazu, zarówno tych technicznych jak i językowych.

3. MODEL POLSKI

O nauczaniu dwujęzycznym w Polsce mówimy wtedy, gdy przynajmniej 2 przedmioty z możliwych sześciu (historia, geografia, biologia, fizyka, chemia, matematyka) nauczane są w języku obcym. Takie sekcje dwujęzyczne istnieją w liceach od 1991 roku. Po reformie szkolnictwa pojawiły się także klasy dwujęzyczne w gimnazjach (ramy organizacyjne funkcjonowania oddziałów dwujęzycznych zostały opisane w Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 21.05.2001 i 12.02.2002). W Polsce mamy więc do czynienia z tzw. opóźnionym modelem edukacji dwujęzycznej, w przeciwieństwie do modelu edukacji dwujęzycznej wczesnoszkolnej. Nabór do liceów dwujęzycznych odbywa się na podbudowie gimnazjów dwujęzycznych lub „roku zerowego”. Ta ostatnia forma, to dodatkowy rok nauki, gdzie język obcy jest nauczany w wymiarze 18 godzin tygodniowo.

W tym tekście skupimy się na klasach z językiem francuskim, gdyż sytuacja tego języka jest najbardziej znana autorowi. W 2007 roku 26 szkół, w tym 16 gimnazjów i 10 liceów, prowadziło nauczanie dwujęzyczne w tym języku. Francuski ma opinię języka trudnego, związanego bardzo mocno z bagażem kulturowym. Wobec tego w powszechnym mniemaniu wydaje się być językiem elit intelektualnych. Klasy dwujęzyczne z językiem francuskim wydają się dość elitarnie również z uwagi na bardzo niski procent uczniów uczących się języka francuskiego w Polsce. W efekcie, w klasach tych znajdują się przeważnie uczniowie uzdolnieni i silnie zmotywowani. Wyniki nauczania są na ogół bardzo dobre. Sytuacja taka może cieszyć z jednej strony, ale z drugiej można się zastanawiać, jak

uczynić nauczanie dwujęzyczne bardziej demokratycznym. Ten elitarny charakter kształcenia dwujęzycznego w języku francuskim wynika także z faktu, iż szkoły takie znajdują się praktycznie tylko w dużych miastach.

Cele kształcenia dwujęzycznego znajdują swoje odzwierciedlenie w historii absolwentów liceów dwujęzycznych. Otóż wcale nie wybierają się oni masowo na filologię. Korzystają z walorów edukacji transwersalnej, interdyscyplinarnej. Potwierdza to charakter ogólnorozwojowy edukacji dwujęzycznej, która nie jest sensu stricto edukacją o charakterze językowym.

Wspominając krótko o kształceniu nauczycieli warto zaznaczyć, że w zasadzie nie prowadzi się kształcenia początkowego dla potrzeb edukacji dwujęzycznej. Istnieją natomiast formy kształcenia ustawicznego koordynowane przez CODN i Ambasadę Francji.

4. JĘZYK W ROLI NARZĘDZIA POZNAWCZEGO

Klasy dwujęzyczne stanowią świetne pole obserwacji funkcjonowania języka obcego jako środka komunikacji, przekazywania wiedzy i myślenia. Obserwacje i wnioski przedstawione poniżej zostały oparte na „Raporcie ewaluacyjnym klas dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce” przygotowanym przez Ambasadę Francji i CODN (Gajo 2005).

W polskim modelu kształcenia dwujęzycznego należy przyjąć następujące założenia:

- Chodzi o *edukację dwujęzyczną*, tzn. w obu językach, często występujących obok siebie na tej samej lekcji. Nie chodzi więc o metody immersyjne, gdzie cała jednostka lekcyjna odbywa się w języku obcym. Wynika to z przekonania o wartości potencjału dwujęzyczności. Jeżeli język drugi przyjąłby rolę języka ojczystego (np. gdy przedmiot prowadzi rodzimy użytkownik według swej ojczystej metodyki) problemy językowe mogłyby zostać niedocenione, nauczanie staje się mniej spopularyzowane, wiele sytuacji kontrastowych nie zostanie wykorzystanych.
- MEN wymaga, aby wszyscy uczniowie opanowali *podstawową terminologię przedmiotową w języku ojczystym*. W klasach dwujęzycznych prowadzi to do dwukrotnej nauki tego samego (raz w jednym raz w drugim języku). Przynajmniej niektóre partie materiału muszą być przedstawione po polsku.
- W nauczaniu przedmiotów w różnych językach mamy również do czynienia z *różnicami w podejściach dydaktycznych*. Polska dydaktyka w dużej mierze koncentruje się ciągle bardziej na produkcji niż na procesie, jest to podejście często jeszcze encyklopedyczne, gdzie język jest postrzegany jako „nomenklatura” do zapamiętania. Z kolei dydaktyka francuska jest bardziej oparta na procedurach krytyki i analizy, a więc o metody pracy z tekstem, które są zbliżone do dydaktyki języka francuskiego ojczystego.

Przechodząc natomiast od założeń do praktyki dostrzec możemy pewne problemy w wykorzystaniu potencjału kształcenia bilingwalnego. Zwrócimy pokrótce uwagę na niektóre z nich:

Uczymy się lepiej w dwóch językach niż w jednym, gdyż uczymy się dwa razy, ale też w różny sposób. Podejście bilingwalne zmusza do refleksji, ponieważ problem musi być zrozumiany zarówno po polsku jak i po francusku. Pewne aspekty wiedzy są postrzegane z innej perspektywy (np. historycznej). Język nigdy nie jest transparentny i problematyzuje dostęp do wiedzy, bez względu na to, jaka by ona nie była. Stwarza to dodatkową szansę do pogłębienia i ugruntowania wiedzy (Gajo 2005:16).

Daje się jednak zauważyć powszechne przekonanie, i to zarówno u nauczycieli jak i u uczniów, że najlepszą metodą jest uczenie się języka w sposób *explicit*e, a następnie przejście

do uczenia się wiedzy przedmiotowej w języku obcym. Jest to tendencja jakby sprzeczna zarówno z podejściem komunikacyjnym jak i bilingwalnym, ponieważ nie są dostrzegane korzyści uczenia się w sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie niejako pragną najpierw uczenia się języka, a potem używania go do komunikacji. Generalnie lekcja przedmiotu jest postrzegana jako miejsce stosowania tego, co zostało nabyte na lekcji języka (Gajo 2005:15, 16). Tak więc na poziomie osobistych przekonań, uczestnicy edukacji dwujęzycznej nie w pełni dostrzegają jej wartość.

Liczne badania pokazują zresztą, że nauczanie treści w języku obcym wcale nie musi oznaczać nauki tego języka. Lekcje takie często oznaczają przewagę dyskursu nauczyciela i bardzo ograniczone wypowiedzi uczniów. Brak manipulacji językowych i interakcji prowadzi do spowolnienia rozwoju kompetencji językowych (Coyle 2000:105).

Jednakże, gdy spojrzeć na to, co faktycznie dzieje się w klasach, to widać, że związki pomiędzy PN (Przedmiotem Niejęzykowym), językiem i wielojęzycznością stwarzają okazje do znakomitego działania na pograniczu wiedzy i języka. Nawet jeśli istnieje duża różnica pomiędzy poszczególnymi szkołami, zauważa się, że nauczyciele PN pracując z tematami, które są właściwe dla ich przedmiotów, nie wahają się poprawiać, przeformułować, przetłumaczyć treści na język polski. Innymi słowy, przy pomocy wszelkich możliwych środków usuwają niejasności dyskursywne, przyjmując bardzo często rolę mediatora, *interfejsu pomiędzy językiem obcym i PN* (Gajo 2005:17).

Z reguły pierwsza faza nauczania przedmiotowego odbywa się w dwóch językach, z tłumaczeniem z jednego języka na drugi. Później stopniowo odchodzi się od języka ojczystego, w zależności od potrzeb klasy. Jest to praktyka, z której korzyści nie sytuują się, tam gdzie należałoby się tego spodziewać – w akwizycji terminologii – ale właśnie w przechodzeniu z jednego języka do drugiego, ze wszystkimi wyjaśnieniami językowymi i przedmiotowymi (Gajo 2005:18).

Z punktu widzenia metodyki, sukces nauczania bilingwalnego zależy od wkładu uczniów w *problematyzację wiedzy*. Jednak, nie należy przeceniać ich zdolności językowych i kognitywnych, bo wówczas popadniemy w pułapkę „pójścia na skróty” - podejścia encyklopedycznego, frontalnego, które nie skupia się na procesie konstruowania wiedzy. Podejście encyklopedyczne ma niebagatelne konsekwencje dotyczące procedur nauczania/uczenia się, jeśli uczenie się jest postrzegane jako terminologia do zapamiętania, a PN jako zestaw pojęć do wyuczenia się.

Kwestie metodyczne stanowią prawdziwe wyzwanie dla systemów dwujęzycznych i wymagają odpowiedniego wykształcenia nauczycieli. Problem pojawia się zarówno w momencie, gdy uczniowie zaczynają ten rodzaj nauki jak i gdy są już w fazie zaawansowanej:

- na początku nauczyciel ma tendencję do używania podejścia encyklopedycznego, leksykalnego z punktu widzenia lingwistyki i opartego głównie na tłumaczeniu i sankcjonowaniu wiedzy;
- pod koniec, nauczyciel uważa, że język jest opanowany i nie problematyzuje go dostatecznie i redukuje korzyści zarówno po stronie PN jak i języka. W tym ostatnim przypadku popada się w podejście monolingwalne, jak gdyby mieć do czynienia z rodzimymi użytkownikami języka (Gajo 2005:19-20).

Bogactwo nauczania bilingwalnego plasuje się na skrzyżowaniu wiedzy językowej i niejęzykowej, w problematyzacji tego ząebiania się wiedzy, dzięki między innymi procesowi przemienneo posługiwania się językiem (przełączanie kodu). Ten proces musi poprzedzać proces tłumaczenia (a nie odwrotnie). Z punktu widzenia metodycznego i epistemologicznego, nie może być mowy o postrzeganiu języka jako listy słów (nomenklatury), a nauka nie może być zwykłym przekazaniem wiedzy encyklopedycznej. To

podejście nie wyklucza zróżnicowania metodycznego zarówno jeśli chodzi o opis jak i praktykę szkolną.

Korzyści wydają się dostrzegalne, gdy treści i język są powiązane z operacjami intelektualnymi, takimi jak np. klasyfikowanie, definiowanie, wyjaśnianie, interpretowanie, wnioskowanie, itd. (Coyle 2000:107). Praca dwujęzyczna sprzyja pogłębionej analizie, a przez to przyswajaniu conceptów, problematyzuje wiadomości, poprzez reformulację prowadzi do dekontekstualizacji i rekontekstualizacji. Pozwala na uaktywnienie strategii rozwiązywania problemów w komunikacji i odpowiada podejściu konstruktywistycznemu i interaktywnemu (Gajo 2000:498, 506).

5. PODSUMOWANIE

Jeśli język obcy jest jednocześnie narzędziem komunikacji i środkiem dotarcia do wiedzy zawodowej i naukowej, to te dwa poziomy (językowy i wiedzy) nie są hermetyczne, przenikają się nawzajem i podlegają zmianom, tak, aby *dotrzeć do znaczenia*.

Użycie języka (ojczystego lub obcego) *problematyzuje nauczanie* i pozwala na pogłębioną pracę nad przekazaniem i akwizycją wiedzy.

Konstruktywistyczne i interakcyjne zdobywanie wiedzy i kompetencji przedmiotowych pociąga za sobą równocześnie *postępy w opanowaniu języka*.

Nauczanie dwujęzyczne, to proces *integracji kompetencji językowych* w języku ojczystym i obcym. Nie otrzymujemy zwykłej sumy dwóch oddzielonych kompetencji, lecz rozwiniętą kompetencję różnojęzyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Coyle, D. 2000. „Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée.” [w:] *Le français dans le monde*, numéro spécial „Une didactique des langues pour demain”. 98-112.
- Duverger, J. 2005. „Le français à la rencontre des autres disciplines”. [w:] *Le français dans le monde* 335. 25-27.
- Geiger-Jaillet, A.. 2005. *Le bilinguisme pour grandir*. Paris: L'Harmattan.
- Gajo, L. 2000. „Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques”. [w:] *Etudes de la Linguistique Appliquée* 120. 497-508.
- Gajo, L. (red.). 2005. *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*. Warszawa: CODN-Ambasada Francji w Polsce.
- Gołębiński, D. Teusz G. (red.). 1996. *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Kaczmarek, A., 2005a. „Exploitation pédagogique de la littérature enfantine”. [w:] *Prof-Europe* 6, 60-61.
- Kaczmarek, A. 2005b. „Integracja przedmiotowa na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej”. [w:] *Integracja w nauczaniu języków obcych* (red. Trychoń-Cieślak K./Zawodniak J.). Uniwersytet Zielonogórski. 27-38.
- Takala, S. 2003. „L'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans les contextes européens”. [w:] *Le français dans le monde*, numéro spécial „Vers une compétence plurilingue”. 54-66.

JĘZYK I ZJAWISKO NOWYCH MEDIÓW A PROCES NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

* * *

The Language of the New Media and the Process of Foreign Language Teaching

Widespread as they are, the new media are worth considering not only as a social, but also as language phenomenon. The new media language influences and permeates all the other types of language in various social groups, spurring changes, causing dangers and bringing about opportunities. It may be assumed that the dominance of the new media could influence the way young people learn languages (native as well as second ones). The following article discusses the abovementioned issues in the context of teaching German as the second language.

* * *

Zjawisko **nowych mediów** jest obecnie zjawiskiem na tyle rozpowszechnionym, iż można je nazwać mianem fenomenu społecznego. Dociera ono do wszystkich grup i klas społecznych, wywierając na nie większy lub mniejszy wpływ. Nie można jednoznacznie określić, czy jest to wpływ czysto pozytywny, czy też negatywny, gdyż nowe media są wytworem ludzkim – od ludzi dla ludzi – z założenia pozytywnym i niosącym postęp. Ocenie podlegają więc nie one same, lecz ich wykorzystanie, wpływ na użytkownika, konsekwencje stosowania (por. Szarfenberg 2004:73). Nowe media stanowią także fenomen językowy, gdyż wywierają znaczny wpływ na różne rejestry danego języka, powodują ich przemiany i rozwój. Rozpowszechnienie nowych mediów, ich języka, sposobów oddziaływania i komunikacji wpływa znacząco na naukę zarówno języka ojczystego jak i języków obcych. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie światel i cieni nowych mediów i ich języka w kontekście nauki języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego.

1. ZJAWISKO NOWYCH MEDIÓW

Nowe media, jak zauważa Ewa Wolańska (2006:33), w odróżnieniu do tzw. starych, charakteryzują się dużą elastycznością w formie przekazywania treści, sposobach wykorzystania, interakcyjnością, możliwością użycia zarówno w celach prywatnych jak i publicznych. Spektrum zastosowań i możliwości jest tu więc niezwykle szerokie. Szczególnie silny wpływ nowych mediów na społeczeństwo przejawia się obecnie w sposobach komunikowania się. Przemiany w tej sferze można nazwać rewolucją komunikacyjną, tzw. „erą mediów mobilnych” (Wolańska 2006:33). Postęp niesie zmiany, które dotyczą nie tylko samych sposobów komunikowania się, lecz także podejścia społecznego do komunikacji, nadania nowej wagi i znaczenia przekazywanej informacji. Znaczącą rolę odgrywa tu główny

przedstawiciel postępu komputer, Internet oraz związane z nim takie przekazańniki informacji jak poczta elektroniczna (e-mail), czaty¹, fora², komunikatory³ internetowe, czy esemesy⁴.

1.1. JĘZYK NOWYCH MEDIÓW

Oddziaływanie nowych mediów na odbiorcę można rozpatrywać na kilku płaszczyznach – płaszczyźnie odzwierciedlania i pojmowania otaczającej nas rzeczywistości, płaszczyźnie kontaktów społecznych, wartości dydaktycznych, a także płaszczyźnie językowej. Język nowych mediów jest przez nie nieustająco kształtowany, a ulegając stopniowym przemianom, pociąga za sobą i przemiany innych rejestrów danego języka. Ma on znaczny wpływ na stosowane w ramach komunikacji międzyludzkiej środki wyrazu, na warstwę leksykalną, sferę składniową. Język ten silnie przenika przez wszelkie grupy społeczne, niosąc ze sobą różnorodne zagrożenia lub szanse. Tu także trudno jednoznacznie ocenić, że jest to wpływ czysto pozytywny czy też negatywny, gdyż zjawisko to jest zbyt różnorodne. Można jednak stwierdzić, iż tak znaczne rozpowszechnienie języka nowych mediów, szczególnie wśród dzieci i młodzieży, może wpływać znacząco na ich funkcjonowanie w społeczeństwie, na sposób wysławiania się, na procesy zdobywania wiedzy oraz na ich zdolności przyswajania materiału. Zauważalny jest też wpływ elementów charakterystycznych dla języka nowych mediów, czyli pewnego rodzaju nonszalancji językowej, skrótowości wypowiedzi, nierzadko braku poprawności gramatycznej oraz anglicyzacji na kreowanie języka ojczystego, a także na naukę języków obcych.

1.2. JĘZYK NOWYCH MEDIÓW JAKO ODZWIERCIEDLENIE WSPÓŁCZESNEGO STYLU ŻYCIA

Badacze reprezentujący dziedziny nauki związane z komunikacją i człowiekiem zauważają, iż żyjemy w czasach kryzysu komunikacji (Kita 2004:186). Niewątpliwie do owego kryzysu przyczynia się tempo życia, stres, jakiemu ulegamy na co dzień, oraz po części nowe media, kreujące wzorce dynamiki, aktywności, ciągłej pogoni. Do wymogów tych dostosował się także język, za pomocą którego komunikujemy się ze sobą i stał się on odzwierciedleniem współczesnego stylu życia. Prowadzenie dyskursu za pomocą nowych mediów charakteryzuje się więc znaczną lakonicznością wypowiedzi, wywodzącą się z pośpiechu. Tworzenie wypowiedzi tekstowej ma być szybkie i bezproblemowe, a to nie sprzyja dokładnemu przekazaniu informacji i wymaga od odbiorcy znajomości stanu rzeczy.

Sprawa dodatkowo komplikuje się przy użyciu indywidualnych okazjonalizmów czy skrótów, wówczas proces odkodowania takiej wiadomości może być utrudniony lub nawet niemożliwy do przeprowadzenia. Tego typu zabiegi językowe pojawiają się często na otwartych forach dyskusyjnych, gdzie autor komunikatu zakłada, iż wszyscy uczestnicy dyskusji dysponują odpowiednią wiedzą z tego zakresu. Brak tej kompetencji uniemożliwia często wymianę poglądów, gdyż nie ma pełnej komunikacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Stosowanie więc tego typu form jako elementu wspierającego proces nauczania języka obcego nie musi gwarantować osiągnięcia zamierzonego efektu dydaktycznego.

¹ *Czat* [z ang. *chat* 'pogawędka'], *chat* - usługa internetowa umożliwiająca równoczesną tekstową komunikację w czasie rzeczywistym pomiędzy wieloma użytkownikami sieci. (Pisarek 2006:27)

² *Forum internetowe* - usługa na stronach WWW umożliwiająca użytkownikom wpisywanie własnych wiadomości lub opinii oraz komentowanie wiadomości lub opinii innych użytkowników. (Pisarek 2006:61)

³ *Komunikator* (ang. *instant messenger*) - oprogramowanie umożliwiające zarejestrowanym w systemie użytkownikom Internetu tekstowy dialog w czasie rzeczywistym (np. Gadu-Gadu, Tlen). (Pisarek 2006:100).

⁴ *Esemes* - skrótowiec utworzony od ang. skrótu *SMS* (← *Short Message System*). W dalszej części artykułu będę używała tego skrótu zaadaptowanego do polskiego systemu fleksyjnego.

Dodatkowymi elementami, które ukazują, jakie zmiany dokonały się w ostatnich latach w zakresie kontaktów międzyludzkich, są: ekspresyjność, lakoniczność, eliptyczność i wieloznaczność wypowiedzi. Zjawiska te, przekraczając wszelkie dopuszczalne regulacje, stanowią dla osób uczących się znaczną przeszkodę w opanowywaniu języka obcego.

2. KOMUNIKACYJNE NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH A NOWE MEDIA

Relacje pomiędzy językiem, kulturą i społeczeństwem mają charakter wzajemnej determinacji. Każde zachowanie człowieka w komunikacji łączy w sobie wszystkie te elementy, gdyż „(...) język jest podstawowym narzędziem porozumienia wspólnoty kulturowo-językowej, jednak zawsze stosuje się go w kontekście czynników społecznych i kulturowych” (Sawicka 2006:129). Postrzegając w ten sposób owe wzajemne relacje można stwierdzić, że akt komunikacji nie może być ograniczony jedynie do czysto językowego aspektu.

2.1. KOMUNIKACJA JAKO PROCES PRZEKAZYWANIA INFORMACJI

Komunikacja jest procesem przekazywania informacji, a rozumienie tychże treści zakłada istnienie relacji, w jakiej nadawca i odbiorca do nich pozostają (por. Muszyński 2000: 10). W dobie rozkwitu nowych mediów podejście do tematyki przekazu informacji oraz do sytuacji zaistnienia komunikacji zmieniło się zasadniczo. Powodowane jest to przede wszystkim rozwojem technologii, przyspieszeniem tempa życia, a co za tym idzie zmianami w zakresie kontaktów międzyludzkich. Nowe drogi komunikacji między nadawcą a odbiorcą komunikatu stanowią krótkie wiadomości tekstowe (SMS-y), komunikatory, czaty czy fora internetowe. Usługi te są obecnie zjawiskami masowymi, dostępnymi szerokiemu gronu użytkowników, choć najczęściej wykorzystywanymi przez młodzież, a także dzieci. Niesie to za sobą cały szereg zjawisk językowych, wymuszonych przez ten rodzaj mediów, które znajdują swoje odzwierciedlenie w języku ich użytkowników.

2.2. KOMUNIKATYWNA FUNKCJA JĘZYKA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH

Głównym zadaniem procesu przyswajania języka obcego jest wykształcenie umiejętności komunikowania się w jego ramach. **Komunikatywna funkcja języka** (Polański 2003:307) determinuje jego rozwój, gdyż nie może on ulegać takiego rodzaju przemianom, które uniemożliwiałyby porozumienie. Język współczesnych nowych mediów coraz częściej jednak wykracza w tej dziedzinie poza dopuszczalne granice i powoduje powstawanie sytuacji spornych i niejasnych, w których to kompetencja językowa⁵ danego użytkownika staje się niewystarczająca dla zrozumienia przekazu. Stanowi to znaczne zagrożenie dla języka, a jego zwalczanie tworzy szerokie pole do popisu dla nauczyciela. Nauczyciel ma za zadanie tak wpływać i stymulować procesy opanowania języka obcego, by uczeń w sposób zrozumiały komunikował się w jego ramach. Jednocześnie wśród młodych użytkowników pojawiają się tendencje do zabarwiania wypowiedzi okazjonalizmami, neologizmami lub skrótowcami stylizującymi wypowiedź, powodującymi wykształcenie indywidualnego stylu i stanowiącymi rodzaj mody. Brak motywacji ze strony nauczyciela w kwestii poprawności wypowiedzi prowadzi do zaniedbań w tej kwestii oraz do utrwalania się form niepoprawnych.

⁵ Polański (2003:305) określa mianem kompetencji językowej znajomość języka charakteryzującą jego użytkowników, nieświadomą, pozwalającą użytkownikom rozumieć oraz wypowiadać coraz to nowe zdania, odróżniać struktury poprawne gramatycznie od tych niegramatycznych, rozpoznawać wieloznaczność zdań.

Jedną z zasad dydaktycznych komunikacyjnego nauczania języka obcego mówi, iż „powodzenie komunikacji zależy tylko częściowo od dysponowania «poprawnymi» środkami językowymi»⁶. Pełna poprawność nie jest więc elementem obligatoryjnym dla zaistnienia komunikacji, jednak zbyt duża ingerencja w struktury może utrudnić, lub nawet uniemożliwić odkodowanie przekazu przez odbiorcę komunikatu. Nowe media mają obecnie znaczny wpływ na kreowanie samego komunikatu w myśl zasady, iż „treść komunikacji jest zazwyczaj ważniejsza od jej formy” (por. Burzyńska 2002:40). Ten pogląd prowadzi jednak niejednokrotnie do nakładania się struktur niepoprawnych w komunikacie nacechowanym pośpiechem, skrótowością i brakiem zachowania reguł gramatycznych czy ortograficznych, a co za tym idzie zaburzenia procesu komunikacji.

Dla kształtowania się znaczeń ważne jest nie tylko to, co jest poznawane, ale także kontekst społeczny, w jakim się odbywa (por. Kossak 2003:25). Zatem komunikacja następuje w sytuacji, gdy zarówno nadawca jak i odbiorca uwzględniają ten aspekt. Przekazy dokonywane za pomocą nowych mediów w dzisiejszych czasach łączą w sobie nadane im z definicji zadania komunikacji międzyludzkiej z elementami utrzymywania i pielęgnowania kontaktów towarzyskich i jako takie cieszą się nieustającą popularnością wśród młodzieży, dla której na skutek masowej mody stały się nierzadko główną formą kontaktu z otoczeniem (por. Karwatowska, Szypra-Kozłowska 2004:155-156). Ta chęć podtrzymywania więzi przy pomocy nowych mediów stanowi w dobie otwartości świata i dostępności podróży niezwykle ważny element motywujący przy nauce języków obcych. Młodzi ludzie chcąc pozostać w kontakcie z obcojęzycznymi przyjaciółmi dostrzegają korzyści płynące ze znajomości danego języka obcego, co nauczyciel może wykorzystać jako element stymulujący cały proces.

3. FORA, CZATY, KOMUNIKATORY INTERNETOWE JAKO ŚRODKI DYDAKTYCZNE W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Wszechobecność nowych mediów i częstotliwość ich wykorzystania przez przeciętnego użytkownika niosą ze sobą pewne zagrożenia zarówno dla języka ojczystego, jak i poznawanego języka obcego. Głównymi zagadnieniami istotnymi tu z punktu widzenia dydaktyki języka obcego są problemy ortograficzne, zaniedbania interpunkcyjne oraz nadmierna eliptyczność wypowiedzi, prowadząca do zaburzeń w rozumieniu nadanego komunikatu. Elipsa, czyli usuwanie z wypowiedzi różnych jej komponentów w celu skrócenia przekazu lub jego stylizacji, jest szczególnie niebezpieczna na początkowych etapach nauki języka obcego, gdyż uczący się nie posiada jeszcze tzw. wyczucia językowego i nie wie, czy dany element wypowiedzi został z niej usunięty celowo, czy też nie był w niej po prostu konieczny. To może prowadzić do błędnego opanowywania danych jednostek lub powodować kłopoty ze zrozumieniem sensu przekazu. Regułą pisowni stanowi już też niestety pomijanie znaków diakrytycznych. Zastępowanie w języku polskim pisowni ó, ą, ę itd. literami o, a, e uczeń przenosi na niemieckie wyrazy zawierające przegłos, czyli tzw. „umlaut” (ä, ö, ü), a to utrwała formy niepoprawne. Ponieważ nowe media wykorzystywane są coraz częściej jako środki dydaktyczne przy nauce lub doskonaleniu języka obcego, błędy występujące w tym zakresie nie są bez znaczenia dla uczącego się i należy go uczyć na możliwości ich wystąpienia np. na forach i czatach..

⁶ W podejściu komunikacyjnym w dydaktyce języków obcych eksponowany jest komunikacyjny charakter języka, zwłaszcza poprzez uwzględnianie wszelkiego rodzaju czynników, determinujących ów proces. Język postrzegany jest tu z szerszej perspektywy, wzbogacanej o aspekty dyskursywne i socjolingwistyczne (por. Burzyńska 2002:38-41).

3.1. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA

Coraz częściej szanujące się fora internetowe umieszczają w swoich regulaminach punkt, zobowiązujący użytkowników do przestrzegania zasad poprawności językowej. Ma to na celu motywowanie uczestników dyskusji do wykorzystywania form poprawnych i dbania o czystość języka. Regulamin jednego z forów obrazuje te zagrożenia następująco:

*„6. **Ortografia i spam.** Unikaj wiadomości zawierających wyłącznie emotikony lub niepotrzebnych odpowiedzi, np. "dobrze", "OK", "Tak", etc. Nie pisz wszystkiego dużymi literami (wylącz Caps Lock). Staraj się pisać w zgodzie z regulami ortografii. Nie używaj języka SMS-owego.”⁷*

Wskazania te zamieszczane są przez administratorów, jednak i sami użytkownicy poruszają kwestie problemów, wynikających z braku przestrzegania zasad ortografii i gramatyki. Uczestnik dyskusji o tematyce „Ortografia i spam” Tadeusz⁸ pisze na forum:

„Nie wiem jak wam ale mi bardzo przeszkadzają błędy ortograficzne na forum , zwłaszcza takie które biją po oczach. Nie mówię tu do wszystkich i nie chce nikogo tu obrażać, ale to chyba nie jest duży problem napisać posta w wordzie i przepokopować.(...)” [zachowano oryginalną pisownię wypowiedzi]

Niepokojąca w kontekście poprawności jest jednak odpowiedź użytkownika Kamila, która zdaje się sankcjonować błędy ortograficzne i podchodzi do nich całkowicie bezkrytycznie:

„oj Tadeusz Tadeusz ty to normalnie jak coś powiesz to , dobra ale jak ktoś ma tyslekcje tak jak ja to co mam zrobic 😊😊w szkole pozwalają mi robic błędy ort tutaj myślę że tymbardziej hahhah 😊😊oczywiscie staram się pisac poprawnie ale niezawsze wychodzi 😊” [zachowano pisownię oryginału]

Tu właśnie przejawia się znacząca rola nauczyciela języka. Uczeń mający problemy z poprawnością ortograficzną, cierpiący na tzw. dysortografię, powinien zdać sobie sprawę, iż to nie zwalnia go z prób opanowania właściwej pisowni, a także powinien być zmotywowany do pracy nad tym zagadnieniem. Zaniedbanie tej problematyki na początkowych etapach nauki języka ojczystego skutkuje dalszymi problemami tego typu przy nauce języka obcego. Często uczeń nie ma już możliwości opanowania poprawnej pisowni danego języka, nierzadko jednak nie widzi nawet takiej konieczności, gdyż jego błędy w języku ojczystym zostały w pełni usprawiedliwione, a tym samym ich popełnianie usankcjonowane.

Użytkownik tego samego forum, przedstawiający się jako KAsiA, zdaje się popierać konieczność dbania o czystość języka, jednak porusza także i inną kwestię:

„Kubus popieram taki temat ... Bo fajnie, że ktos dba jeszcze o higienę naszego języka, a zwłaszcza w internetowym światku. Jednak muszę tu podkreślić, że czasem zdarza się że ktoś chce dodać "coś" swojej wypowiedzi, umyślnie popełniając błąd (czy to umilając, czy też ironizując).” [zachowano pisownię oryginału]

⁷ Regulamin otwartego forum internetowego klubu strzeleckiego UMGKS NAFTA Krosno, pkt. 6. (<http://naftakrosno.fora.pl/post3.html> DW 09/2007).

⁸ Wypowiedzi zaczerpnięte z dyskusji na forum 5 Drużyny Harcerskiej „Ortografia i spam na forum” (<http://5dhozka.fora.pl/ortografia-i-spam-na-forum-t15.html> DW 10/2007).

W takich sytuacjach odbiorca komunikatu ucząc się dopiero danego języka nie jest w stanie jednoznacznie stwierdzić, czy nadawca nie przestrzega zasad umyślnie, czy też w wypowiedzi pojawił się błąd językowy. Stanowi to wyraźne niebezpieczeństwo dla uczących się, którzy chętnie wykorzystują Internet do samokształcenia i pogłębiania kompetencji językowej w ramach danego języka obcego. Zbyt niska jeszcze świadomość językowa i brak „wycucia językowego” powodują, iż kontakt ze strukturami niepoprawnymi prowadzi do przyjęcia ich do słownika aktywnego danego użytkownika.

Marian Mazur (1965:5-8), wybitny znawca cybernetyki i jej związków z innymi dziedzinami nauki, stwierdza w kwestiach poprawności językowej nieco ironicznie:

„Przeświadczenie, że wymagania ortografii i gramatyki powinny być rygorystycznie przestrzegane, jest tak powszechne, że nikomu nie przychodzi na myśl zapytać, jaki jest z nich pożytek. Jest on niewątpliwie taki, że ścisła odpowiedniość między formą i treścią wyrazów ułatwia zarówno wyrażanie własnych myśli jak i zrozumienie tego, co mówią i piszą inni, czyli, mówiąc cybernetycznie, zapewnia znaczną dokładność nadawania i odbierania informacji.”

Autor w ostatnim zdaniu zawarł myśl stanowiącą podstawę wymogu przynajmniej względnej poprawności, a mianowicie nakreślił relacje nadawca – odbiorca, uwzględniając przy tym dokładność przekazu, co jest szczególnie ważne w kontekście nauki języków obcych.

3.2. PISOWNIA WIELKĄ LITERĄ

Bardzo ważnym elementem ortografii niemieckiej jest pisownia wielką literą. Odnosi się to w sposób szczególny do rzeczowników, których pisownia wielką literą stanowi element tradycji, nastrożający uczącym się początkowo wielu trudności. Problemy te potęguje trwająca od roku 1996 reforma pisowni niemieckiej, która wprowadza dodatkowy chaos ortograficzny w głowach uczących się. Początkowe niezrozumienie konieczności pisania rzeczowników wielką literą ustępuje jednak z czasem nawykowi i na kolejnych etapach nauki znacznie ułatwia odbieranie przekazów przez szybkie odnalezienie w zdaniu tej części mowy.

Christian, administrator niemieckojęzycznego forum⁹ (temat dyskusji: Ortografia i spam) pisze, iż ortografia tam jest „grauenhaft” (*straszna*) i zauważa: „Manche beherrschen nicht einmal Groß- und Kleinschreibung, von der Zeichensetzung möchte ich gar nicht erst reden.” (*Niektórzy nawet nie opanowują pisowni wielką i małą literą, o interpunkcji nawet nie chcą mówić.*) [tłumaczenie własne]. Obrazuje to przytoczony przykład: "ja also gestern war ich da und da und habe einem freund gesagt dass er sich mal sum kaufen soll er fand das aber nicht so gut" (*tak więc wczoraj byłem tam i tam i powiedziałem koledze że powinien sobie kupic sum*¹⁰ *o jednak tego za tak dobre*) [tłumaczenie własne]. W tak sformułowanej wypowiedzi osoba ucząca się i posiadająca niewielką kompetencję językową w zakresie języka niemieckiego miałaby znaczne problemy z rozszyfrowaniem przekazu, który sam w sobie nie jest skomplikowany. Braki interpunkcyjne oraz pomijanie pisowni wielką literą powodują, iż prosta leksykalnie wypowiedź może nastrożać uczącym się problemów, gdyż nie odnajdują oni rzeczownika jako drogowskazu dla jej rozszyfrowania.

⁹ Wypowiedź zaczerpnięta z forum internetowego dla fanów filmu Władca Pierścieni: Der Herr der Ringe – Der weisse Rat (<http://dwr.onlinewelten.com/include.php?path=forum/showthread.php&threadid=77> DW 09/2007).

¹⁰ SuM stanowi w języku niemieckim skrót nazwy strategicznej gry komputerowej Władca Pierścieni (niem. *Der Herr der Ringe*): „Die Schlacht um Mitteleerde“ (pol. *Bitwa o Śródziemie*).

3.3. PISOWNIA FORM GRZECZNOŚCIOWYCH

Często rezygnuje się także z pisania wielką literą form grzecznościowych, np.: „Nie było cie na zajęciach:(wszystko ok?” [przykład własny – zachowano pisownię oryginału]. Najczęstszą tego przyczyną jest pośpiech, jednak skutkiem takiego zachowania może być wrażenie odbiorcy, iż został on zlekceważony przez nadawcę, zwłaszcza, gdy zjawisko to przenosi się na sytuacje, kiedy nadawca i odbiorca nie należą do równorzędnych grup wiekowych, czy też pozostają w stosunku zależności typu pracodawca – pracobiorca, uczeń – nauczyciel itp. Przedostanie się tego nawyku do oficjalnych odmian języka stanowi istotny błąd. Osoby popełniające ten błąd w języku ojczystym przenoszą go także nieświadomie na język obcy. Uczącym się języka niemieckiego bardzo trudno przyjąć istnienie specyficznej formy grzecznościowej „Sie” (*Pan, Pani, Państwo*), pisowni wielką literą, stanowiącej jej nieodłączną cechę, oraz nieuchronności wykorzystania w sytuacjach oficjalnych. Konieczność kontroli pisowni wielką literą form grzecznościowych w języku niemieckim stanowi także fakt, iż zaimek osobowy „sie” pisany małą literą nie przedstawia już sobą formy grzecznościowej, a oznacza „ona” lub „oni, one”. W zależności od kontekstu może to prowadzić do nieporozumień, zwłaszcza w przypadkach zastosowania nadmiernej elipsy. Jako iż niemiecka forma grzecznościowa „Sie” podkreślenia nasz stosunek do rozmówcy, na co niemiecki odbiorca jest wrażliwy, nauczyciel powinien wyraźnie naznaczyć konieczność używania w tej sytuacji pisowni wielką literą, zobrazować ten element kulturowy, ćwiczyć jego użycie i motywować do tego uczniów.

3.4. ŚRODKI TECHNICZNE A PROCES OPANOWYWANIA JĘZYKA OBCEGO

Element nowych mediów, mający znaczny wpływ na naukę języka obcego, pojawił się w cytowanej wyżej wypowiedzi użytkownika Tadeusza, a jest nim możliwość sprawdzania pisowni i gramatyki przez programy komputerowe, dobór synonimów przez tzw. tezaursy¹¹ oraz korzystanie z tzw. słowników T9¹². Nowe media oferują usługę sprawdzania pisowni i gramatyki oraz podpowiedzi leksykalne nie tylko dla języka ojczystego, ale i języków obcych. To niewątpliwie ułatwienie stanowi jednak pułapkę dla uczących się. Zagrożenia są wielorakie; po pierwsze: pojawia się niedostateczne opanowanie reguł ortograficznych i interpunkcyjnych danego języka obcego. Osoby uczące się nie widzą konieczności utrwalania owych zasad, gdyż mówiąc kolokwialnie „komputer wszystko sprawdzi” lub „podpowie” korzystniejszą wersję. Niezbędne jest więc uzmysłowienie uczącemu się konieczności opanowania tych zagadnień oraz ich treningu, gdyż bez utrwalenia i poszerzania materiału grozi mu tzw. analfabetyzm wtórny¹³, co przy nauce języka obcego, prowadzonej pod silnym wpływem nowych mediów oraz ułatwień przez nie proponowanych, jest procesem szybko postępującym. Po drugie: programy sprawdzające dają użytkownikowi poczucie bezpieczeństwa poprawności, podczas gdy nie wszystkie błędy gramatyczne czy leksykalne są przez nie „widziane” jako struktury niepoprawne. W końcu: żadne środki techniczne wspomagające proces uczenia się nie dadzą oczekiwanych gotowych umiejętności, a jedynie złudne wrażenie, że dany język został już opanowany. Pamiętać należy, że proces opanowywania języków obcych ma obecnie przynieść wymierne rezultaty i korzyści

¹¹ *Tezaurus* – tu: słownik synonimów i wyrażen pokrewnych w edytorach tekstu (np. edytorze tekstu Microsoft Word). (<http://i-sloownik.pl/1,1446,tezaurus.html> DW 03/2008).

¹² *Słownik T9* – od: *Tekst z 9 klawiszy* – to ogólna nazwa wykorzystywanego przy tzw. metodzie słownikowej sposobu wpisywania tekstu w telefonie komórkowym, przyspieszającego powstawanie wiadomości - by wpisać słowo naciska się odpowiednie klawisze jednokrotnie.

¹³ Analfabetyzmem wtórnym (powrotnym) określa się zanik już przyswojonej umiejętności czytania i pisania wskutek niedostatecznego jej utrwalenia (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3869021> DW 09/2007).

uczącemu się, a nie uspokoić jego sumienie względem nauczyciela. Język obcy ma stanowić narzędzie do aktywnego wykorzystania w przyszłości. Uczymy się więc dla siebie i własnego rozwoju, a nowoczesne środki techniczne mogą nas wspomóc w sytuacjach, gdy wymagana jest bezwzględna poprawność lub szybkość reakcji, jednak nie mogą nas w nich wyręczyć. Tu rola nauczyciela, który dopuści umiejętne korzystanie z nowych mediów, oraz uzmysłowi uczącym się fakt, iż stanowią one jedynie dodatek do ich wiedzy i kompetencji językowych.

4. NOWE MEDIA A ASPEKT PEDAGOGICZNY I DYDAKTYCZNY

Aspekt pedagogiczny odgrywa bardzo ważną rolę w społecznym funkcjonowaniu mediów. Wraz z szybkim wzrostem mediatyzacji¹⁴ oraz informatyzacji¹⁵ społeczeństwa wzrasta także zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi produkcji, wykorzystania oraz oddziaływania mediów na dane grupy docelowe (por. Döring 2005:89). Problematyką tą zajmuje się tzw. pedagogika mediów lub **pedagogika medialna**, stanowiąca poprawną nazwę tej dyscypliny naukowej, która scala wiedzę teoretyczną i empiryczną o mediach, generowaną przez różne dyscypliny naukowe: pedagogikę, psychologię, teorię komunikacji, informatykę itp. (Strykowski 2005:263). Jej przedmiotem zainteresowania jest proces wychowania do mediów, edukacja jednostki w społeczeństwie wiedzy, informacji i komunikacji, mająca na celu diagnozę i opis walorów wychowawczych i dydaktycznych przekazów medialnych (programów telewizyjnych, audycji radiowych, czasopism, edukacyjnych programów komputerowych, Internetu). Bada się także możliwości wykorzystania mediów w edukacji, efekty ich stosowania oraz relacje łączące media z odbiorcą, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży. Coraz częściej zdarza się, iż w ramach tych właśnie grup wiekowych pojawiają się różnego rodzaju zaburzenia powodowane wszechobecnością nowych mediów oraz ich nasilającym się wpływem, takie jak zaburzenia percepcji, zaburzenia emocjonalne lub komunikacyjne, a istotną rolą pedagogiki mediów jest ich diagnoza i odpowiednia terapia.

Z nurtu pedagogiki medialnej wywodzi się termin **edukacja medialna**, czyli zorganizowane nauczanie o mediach i od mediów (por. Strykowski 2005:267). Edukacja medialna stanowi międzyprzedmiotową ścieżkę edukacyjną, określającą wychowanie do odbioru i wykorzystania środków społecznego przekazu w praktyce indywidualnej (nauka, praca, czas wolny, rodzina, relacje społeczne) i społecznej (edukacja medialna w szkole, dydaktyka mediów, prawna ochrona odbiorców). Media powinny stanowić narzędzie udostępniające wiedzę, rozwijające umiejętności i zainteresowania. W dobie zalewu informacji oraz wielorakości źródeł ich uzyskiwania taki kierunek wydaje się niezbędny. W ramach tej ścieżki uczący się nabywa umiejętności efektywnego korzystania z różnych źródeł informacji, ich analizy i oceny, nabywa umiejętności wyboru, syntezy i przetwarzania zdobytych informacji. Różnorodność mediów otaczających współcześnie młodego odbiorcę wymaga jego przygotowania na świadomą konsumpcję. Wymuszają to także zachodzące w szybkim tempie zmiany technologiczne, postępująca informatyzacja i mediatyzacja oraz wzrastająca rola nowych mediów w kulturze masowej. Ważnym jest więc, aby obecny system nauczania dostrzegał te przemiany i wspierał wykształcanie kompetencji medialnej, której celem jest samodzielne dokonywanie selekcji oferowanego za pomocą mediów materiału, a więc efektywna umiejętność wspierania procesu uczenia się języków obcych.

Na tym tle pojawia się kolejny termin **dydaktyka mediów**, który nie jest tożsamy ze wspomnianym wyżej pojęciem edukacji medialnej. Edukacja oznacza więc alfabetyzację

¹⁴ Proces mediatyzacji życia publicznego dotyczy rozwoju nowych technologii i coraz większych możliwości komunikowania się przy ich pomocy z szeroko rozumianym odbiorcą. Media determinują w dużej mierze życie publiczne, a realizując obowiązki informacyjne chcą skutecznie dotrzeć z komunikatem. (Ciesiolkiewicz 2006).

¹⁵ Informatyzacja - szerokie wykorzystywanie nowoczesnych metod przetwarzania informacji w gospodarce, technice, życiu społecznym itp. (por. Słownik Wyrazów Obcych PWN <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=11767>).

medialną¹⁶, stanowi element działań pedagogicznych, mających na celu przekazanie umiejętności kompetentnego obchodzenia się z mediami, oraz wykształcenie umiejętności selektywnego i produktywnego kontaktu z nimi. Dydaktyka medialna jest dziedziną pokrewną, skoncentrowaną jednak na szkolnej technologii przekazywania wiedzy, doskonaleniu technik nauczania, na coraz lepszym wykorzystaniu mediów w edukacji. W czasach tak szybkiego rozwoju mediów konieczne jest odejście od środków tradycyjnych, a wykorzystanie przy nauce języków obcych prezentacji multimedialnych, rzutników cyfrowych, edukacyjnych programów komputerowych czy edukacyjnych stron internetowych.

5. UWAGI KOŃCOWE

Nowe media jako element kultury masowej spełniają współcześnie wiele zadań: mogą mieć charakter normatywny, mogą być podporządkowane działaniom pedagogicznym, mogą występować w charakterze zakazów lub nakazów, podlegają ograniczeniom lub proponują rozwiązania (por. Morin 2002:581), a swoją siłą zawdzięczają przede wszystkim coraz to większej dostępności. Nauka języków obcych staje się coraz bardziej zależna od nowych źródeł wiedzy i informacji. Nie można jednak przyjmować bezkrytycznie tych dobrodziejstw techniki, gdyż to, co powinno przynieść pozytywy, pokazuje niejednokrotnie drogę na skróty, uczy „wygodnictwa językowego”, a niewłaściwie wykorzystane może prowadzić do analfabetyzmu wtórnego w ramach języka obcego. Poprawne wykształcenie kompetencji medialnej może stanowić nieocenioną pomoc w nauce języka obcego, w samoocenie postępów oraz w dalszym rozwoju uczącego się. Aby jednak ów proces był skuteczny, musi być zintegrowany, obejmować różnorodne treści i dziedziny, gdyż tego wymagają zmieniający się świat, postęp techniczny oraz ewoluujące potrzeby uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska, A. B. 2002. *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ciesiołkiewicz, K. 2006. *Rozwój mediów służy demokracji*. [felieton online] [w:] http://wirtualnemedialna.pl/article/124238_Rozwoj_mediow_sluzdy_demokracji.htm DW 08/2007
- Döring, N. 2005. „Pädagogische Aspekte der Mobilkommunikation”. [w:] J.R. Höflich, J. Gebhardt (red.). *Mobile Kommunikation. Perspektiven und Forschungsfeld*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 89–99.
- Karwatowska, M./ Szpyra-Kozłowska J. 2004. „Dowcip i wulgarność – cechy rozmów uczniowskich prowadzonych za pośrednictwem SMS-ów”. [w:] M. Kita (red.) 2004. *Dialog a nowe media*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 155–168.
- Kita, M. 2004. „Medialna moda na dialog”. [w:] M. Kita (red.). *Dialog a nowe media*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 171–188.
- Kossak, M. 2003. „Narracja jako forma rozumienia rzeczywistości i komunikowania znaczeń”. [w:] J. Plisiecki (red.). *Stare i nowe media w procesie komunikacji społecznej*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Mazur, M. 1965. *Żle z polskiego*. Z cyklu: *O szkole cybernetycznie*. [w:] *Argumenty*, nr 35 (377), 5-8. [Przepisał: M. Rusek. Dostępne online: <http://autonom.edu.pl>]

¹⁶ Potrzeba edukacji medialnej wynika z przemian cywilizacyjnych, a przede wszystkim z kształtowania się społeczeństwa informacyjnego, w którym istotną rolę grają media, wspomagające edukację. (Pisarek 2006: 47).

- Morin, E. 2002. „Masowy odbiorca”. [w:] M. Hopfinger (red.). *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku. Antologia*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 573–582
- Muszyński, Z. 2000. *Komunikacja i znaczenie. Semantyczny aspekt komunikacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pisarek, W. (red.). 2006. *Słownik terminologii medialnej*. Kraków: Universitas.
- Polański, K. (red.). 2003. *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Sawicka, G. 2006. *Język a konwencja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Strykowski, W. 2005. „Komputer przedmiotem zainteresowań pedagogiki medialnej”. [w:] J. Morbitzer (red.). *Komputer w edukacji*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 263–268.
- Szarfenberg, R. 2004. „Polityka społeczna i nowe media”. [w:] J. Adamowski (red.). *Demokracja a nowe środki komunikacji społecznej*. Warszawa: Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, 71–82.
- Wolańska, E. 2006: *Szybko – Mobilnie – Skróto, czyli Właściwości komunikacyjne, tekstowe i stylistyczne krótkiej wiadomości tekstowej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.

Edyta Mosorka
Bernadeta Wojciechowska
UAM Poznań

RZETELNOŚĆ I EFEKTYWNOŚĆ BADAŃ ROZWOJU OSOBISTEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ W USTNYCH INTERAKCJACH OBCOJĘZYCZNYCH

* * *

Researching the learning process in oral foreign language communication in an effective and reliable way?

Even though these days no one questions the necessity of developing communicative competence through authentic communicative practice, still, internal processes determining progress in this dimension and their external correlates remain unexplored to a great extent. One of the reasons of such a state of affairs are methodological difficulties resulting from the specificity of the research subject of foreign language studies. In the paper, we aim to discuss this specificity in reference to developing communicative competence in foreign language oral communication. We also aim to evaluate the existing methods and research tools, taking the mentioned difficulties into consideration. In the current reflections the special emphasis is given to the assessment of the usefulness of existing quantitative and qualitative methods in respect to the advantages and limitations of each one. The performed analysis shows the possibilities of combining both approaches to gain possibly most precise data and inferring coherent conclusions on those bases. It seems that such complementary approach can be especially useful in action research, whose improvement has been considered as one of the major developmental directions of methodological progress in foreign language learning research.

* * *

Dydaktyka języków obcych jest dziedziną stosunkowo młodą, co po części wyjaśnia fakt, że ciągle boryka się z wypracowaniem modeli i narzędzi badawczych dostosowanych do jej specyficznych potrzeb. Podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne, korzysta ona z bogatego repertuaru technik, takich jak wywiad, ankieta, obserwacja, wypracowanych głównie na gruncie psychologii i socjologii. Jednocześnie uzupełnia ona często te techniki o protokoły głośnego myślenia, nagrania audio i video oraz interpretuje je wedle zasad wypracowanych w ramach analizy konwersacyjnej czy analizy transakcyjnej. Ta różnorodność technik i metod analizy danych w pewnym sensie zdradza trudności, jakie napotyka dydaktyka w eksplorowaniu swojego przedmiotu.

Wspomniane trudności metodologiczne tłumaczą w pewnym stopniu fragmentaryczność badań prowadzonych w omawianej dziedzinie, a także preferowanie podejścia deskryptywnego, często statycznego, skoncentrowanego na wynikach działań dydaktycznych raczej niż na samym procesie. Dla przykładu wspomnijmy chociażby badania porównawcze potencjału akwizycyjnego różnych zadań dydaktycznych czy typów dyskursu (np. Griggs, 1996) prowadzone w sposób punktowy, często z pominięciem perspektywy ucznia i jego celów. Nie jest naszą intencją kwestionowanie wartości poznawczej tego rodzaju badań w ogóle, a tylko wskazanie na ich ograniczony charakter oraz zaproponowanie refleksji

metodologicznej w celu pełniejszego uwzględnienie specyfiki przedmiotu, a tym samym zwiększenia skuteczności i rzetelności prowadzonych poszukiwań.

Dla większej klarowności ograniczymy nasze rozważania do sytuacji rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej w i przez działania komunikacyjne na poziomie zaawansowanym (a ściślej mówiąc na poziomie B1 – B2), poprzez je przykładami z badań własnych prowadzonych na potrzeby naszych prac doktorskich.

1. SPECYFIKA BADAŃ ROZWOJU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ POPRZEZ PRAKTYKI DYSKURSYWNE

Jeśli prześledzić sposób, w jaki definiowano przedmiot badania dydaktyki – nauczanie i uczenie się języków obcych, to łatwo zauważyć, iż był on różnie rozumiany na przestrzeni lat i ewoluował wraz z wiedzą na temat procesów komunikacji i uczenia się. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że ewolucja ta przebiegała z jednej strony od pojmowania kompetencji komunikacyjnej jako zredukowanej do umiejętności czysto językowych (lingwistycznych) do tej rozumianej jako **umiejętność realizowania osobistych celów komunikacyjnych w kontekście społeczno-dyskursywnym**. Z drugiej zaś strony ewolucja ta prowadzi od behawiorystycznej wizji uczenia się zgodnie ze schematem *stimulus – respons* do **złożonych procesów konstruowania znaczeń / wiedzy** (w tym również językowej) w oparciu o istniejące zasoby i cele osoby uczącej się. Lepsze poznanie procesów związanych z akwizycją języka pozwoliło na sformułowanie tezy, zgodnie z którą realizacja osobistych intencji komunikacyjnych za pomocą języka w interakcji (z całą jej złożonością i nieprzewidywalnością typową dla kontaktów interpersonalnych) posiada charakter transformacyjny dla podmiotu i jako taka jest najlepszą formą uczenia się języka (Bange, 1991, 1992, 1996). Dla dydaktyki jako dziedziny badań postulat ten oznacza między innymi konieczność lepszego zrozumienia **związków między procesami kognitywnymi uczestniczącymi w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej a działaniami typowymi dla różnych sytuacji dyskursywnych**.

Nie sposób prowadzić tego typu badań bez uwzględnienia cech charakterystycznych przedmiotu. Wymienimy je, zatem krótko poniżej, co pozwoli nam w dalszej części na bardziej systematyczne przeanalizowanie trudności metodologicznych z nich wynikających:

1. **usytuowanie w kontekście społecznym** – działania komunikacyjne są zawsze realizowane w konkretnym kontekście społeczno-dyskursywnym;
2. **charakter wewnętrzny** - proces odbywający się w umyśle ucznia nie jest dostępny bezpośrednio wglądowi. Dotyczy to zarówno przyrostu konkretnej wiedzy, jak i zmiany postaw wobec nauki języka, autonomii, świadomości, etc.;
3. **złożoność** - na proces uczenia się języka i jego przebieg ma wpływ wiele zmiennych o różnej naturze:
 - zmienne kognitywne,
 - zmienne afektywne,
 - zmienne kulturowe,
 - zmienne społeczne;
4. **charakter indywidualny** – zmienne wymienione w poprzednim punkcie przybierają inną konfigurację dla każdego ucznia w zależności od celów osobistych, temperamentu, stanu wiedzy, etc.;
5. **procesualność** - badając rozwój kompetencji komunikacyjnej, odkrywamy czynniki, które go hamują i te, które wspomagają, a więc interesujemy się procesem dynamicznym, rozłożonym w czasie, często wieloletnim.

Jak wynika z powyższego, specyfika przedmiotu stawia badacza przed wieloma dylematami. Z jednej strony powinien on mieć na uwadze indywidualny i konstruktywny charakter

rozwijania wiedzy i umiejętności, z drugiej zaś powinien dążyć nie tylko do zrozumienia subiektywnych procesów, ale do uchwycenia pewnych ogólnych mechanizmów i zależności. Dydaktyka jako nauka aspiruje przecież do modelowania procesu nauczania/uczenia się¹. Powstaje więc pytanie kluczowe dla naszych rozważań: **w jakim zakresie metody ilościowe i jakościowe są przydatne dla odkrywania i wyjaśniania mechanizmów wewnętrznych odpowiedzialnych za kształtowanie dynamiki zmian**, a przede wszystkim w jakim stopniu każda z nich jest w stanie uchwycić czynniki determinujące kierunek, intensywność i znaczenie obserwowanych zmian. Wydaje się, że takie rozumienie przedmiotu badań dydaktycznych wyklucza podejście ilościowe ze względu na niemożność uchwycenia wszystkich zmiennych w nieustannie zmieniającym się kontekście, a także dlatego że, przy ich zastosowaniu niemożliwy staje się wgląd w indywidualne procesy.

Jakie zatem metody zastosować, by nie rezygnując ze zrozumienia roli indywidualnych uwarunkowań procesu dydaktycznego, móc odkrywać pewne ogólne tendencje czy dokonywać pewnych uogólnień?

2. ANALIZA TRUDNOŚCI METODOLOGICZNYCH I PRÓBA ICH PRZEZWYCIĘZENIA

Chociaż wszystkie wyżej wymienione charakterystyki współwystępują w procesie nabywania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, warto przyjrzeć się im bliżej od strony metodologicznej i rozważyć rozwiązania, które, choć nie w pełni satysfakcjonujące, pozwoliłyby na bardziej rzetelne i skuteczne działania badawcze.

2.1. KONTEKST SPOŁECZNO-DYSKURSYWNY JAKO ELEMENT SYTUACJI BADAWCZEJ

Uwzględnienie specyficznego kontekstu społecznego nastęrcza wiele trudności (Arditty i Vasseur. 2002), szczególnie w badaniach ilościowych prowadzonych na większą skalę. Jeśli bowiem uznamy, że np. nauczyciel, sposób, w jaki organizuje on proces dydaktyczny i jego relacje z uczniami stanowią jeden z istotnych czynników wpływających na postępy w nauce, to może się okazać, że metody ilościowe, w dążeniu do zgromadzenia korpusu posiadającego znaczenie statystyczne będą miały tendencję do minimalizowania roli kontekstu czy też do traktowania go nazbyt ogólnie (Zaczyński, 1995)². Podobnie specyfika kontekstu społecznego nie znajduje właściwego sobie miejsca w badaniach typu eksperymentalnego, których parametry i przebieg odbiegają znacząco od rozwijania kompetencji komunikacyjnej w naturalnych, typowych warunkach klasy szkolnej. Stąd uzyskane tą drogą dane i poczynione interpretacje będą dawały zafałszowany lub bardzo uproszczony obraz rzeczywistości. Z drugiej jednak strony badania ilościowe, choć bardzo precyzyjnie ujmujące badany kontekst, pozwalają uzyskać tylko bardzo zawężone (do tego właśnie kontekstu) dane, nie podlegające ekstrapolacji.

Wydaje się zatem, że pewnym rozwiązaniem może tutaj być zastosowanie **metodologii badania w działaniu** (Berthon, J.-F. 2000, Prokop, I. Et D. Wiśniewska. 2002), które umożliwia łączenie metod ilościowych i jakościowych.

¹ Nie można również zapomnieć o wykorzystaniu praktycznym osiągnięć dydaktyki inspirujących treści programów nauczania, metod nauczania, podręczników itp.

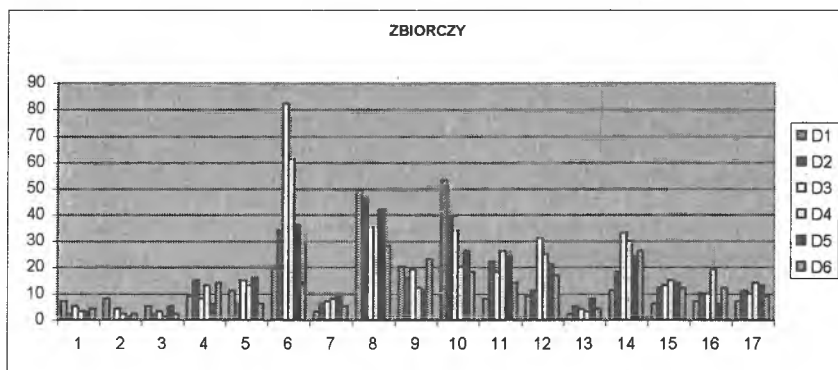
² Trudno też sobie wyobrazić dotarcie za ich pośrednictwem do sposobu, w jaki dany uczeń czy grupa uczniów postrzega i konceptualizuje daną sytuację uczeniowo-komunikacyjną.

2.2. OPERACJONALIZACJA CELÓW BADANIA WOBEC ZŁOŻONOŚCI I WEWNĘTRZNEGO CHARAKTERU BADANYCH PROCESÓW

Kolejną trudnością, z którą musi się zmierzyć badacz jest charakter ukryty procesów odpowiedzialnych za rozwój kompetencji komunikacyjnej. Wiąże się to z koniecznością:

- 1) ustalenia zewnętrznych przejawów rzeczywistości wewnętrznej, np. w badaniu Mosorki (2007) gesty były przejawem rozwijającej się tożsamości bilingwalnej studentów, natomiast w badaniu Wojciechowskiej (2007), używane strategie współkonstruowania znaczeń w dyskusji argumentacyjnej wyznacznikiem poziomu wrażliwości językowo-komunikacyjnej;
- 2) upewnienia się, że osoby badane rozumieją zadanie tak, jak zostało one sformułowane przez badacza. W przeciwnym razie wyprowadzone wnioski np. co do potencjału dydaktycznego danego typu dyskursu nie będą posiadać pełnej wartości poznawczej, a tym samym postulat rzetelności nie zostanie spełniony.

Pierwszy punkt dotyczy operacjonalizacji problemu badawczego, co wymaga oczywiście pogłębionej analizy teoretycznej. Takie teoretyczne poszukiwania niejednokrotnie obnażają ciągle mało precyzyjną terminologię dziedziny. Nie wnikając w przyczyny tego stanu rzeczy, możemy stwierdzić na podstawie naszych badań, że połączenie metod ilościowych i jakościowych pozwala na kompensatę braków wynikających z niedoskonałości terminologicznej i pojęciowej, a w dalszej kolejności umożliwia częściowe przynajmniej ich doprecyzowanie i uporządkowanie. Niech nam będzie wolno przytoczyć jeszcze jeden przykład zaczerpnięty z badania przeprowadzonego przez Wojciechowską (2007). Otóż uzyskane przez autorkę wyniki analizy ilościowej strategii współkonstruowania znaczeń w kolejnych sześciu dyskusjach wskazujące na wzrost wrażliwości językowej do trzeciej dyskusji i regresję tej wrażliwości w czwartej i kolejnych dyskusjach (zob. Tab.1.) pozostawały w ewidentnej sprzeczności z wynikami analizy jakościowej. Z tej ostatniej wynikało bowiem, że wzrost wrażliwości językowej utrzymywał się również po trzeciej dyskusji, choć nie był on już tak spektakularny.



Tab.1. Liczba i rodzaj strategii użytych w kolejnych sześciu dyskusjach³ (Wojciechowska 2007:209).

³ D1, 2, ... oznacza kolejne dyskusje, na osi rzędnych umieszczono poszczególne strategie, a na osi odciętych liczbę tych strategii).

1 – uprościć lub ukazać złożoność tematu, 2 - uporządkować aspekty tematu , 3 – przypomnieć temat, sygnalizować odstępstwa od tematu, 4 – scharakteryzować, przededefiniować przedmiot dyskursu, 5 – ustalić, wynegocjować wspólne rozumienie pojęć kluczowych dla problematyki, 6 – odnosić się do wspólnych doświadczeń, 7 – wyeksponować i przeanalizować implicytne postawy epistemiczne czy aksjologiczne, 8 – uzupełnić wypowiedź interlokutora, 9 – kontynuować wypowiedź interlokutora, 10 – ocenić wartość argumentów lub sformułowań, 11 - poprosić o dodatkowe wyjaśnienia, 12 – sprawdzić swoje rozumienie przy pomocy reformulacji, 13 – dokonać częściowego podsumowania dotychczasowej dyskusji, 14 – przeformułować własną wypowiedź, 15 – poprawić się, 16 – wytłumaczyć, 17 – poprosić o pomoc np. w sformułowaniu wypowiedzi.

Dopiero zestawienie i ponowne przeanalizowanie obu źródeł umożliwiło dotarcie do przyczyny rozbieżności i bardziej pogłębione zrozumienie badanego problemu. W dużym uproszczeniu mówiąc, okazało się, że typologia strategii współkonstruowania znaczeń wyłoniona przez autorkę w toku krytycznej analizy dostępnych typologii strategii komunikacyjnych (nawiasem mówiąc, często opracowywanych w oderwaniu od konkretnych typów dyskursów, według nie zawsze jednoznacznych kryteriów), nie pozwalała na rozróżnienie między strategiami czysto formalnymi lub też punktowymi (tzn. o zasięgu ograniczonym do jednej tury), nie mającymi większego wpływu na dalszy tok rozmowy i analizowane treści, a takimi, które w znaczący sposób przyczyniały się do budowania porozumienia między interlokutorami.⁴ Innymi słowy mówiąc, ilość, wbrew wstępnym założeniom, nie zawsze była synonimem jakości – wszystkie strategie należące do tej samej kategorii nie miały bowiem takiej samej wartości konwersacyjnej. Konfrontacja wyników ilościowych z szczegółową analizą jakościową pozwoliła na skorygowanie typologii i dała impuls do wstępnego wypracowania hierarchii strategii uwzględniającej koszt kognitywny oraz zasięg „konwersacyjny” danego typu strategii.

Jeśli natomiast chodzi o drugi zasygnalizowany problem, nasze badania, choć prowadzone w różnych kontekstach i dotyczące różnych problemów, unaocznily fakt, często niestety pomijany, że jakość wykonanego zadania nie zawsze zależy od aktualnych kompetencji badanego, ale od tego, jak on wyobraża sobie zadanie, jak rozumie oczekiwania nauczyciela (badacza) względem siebie. To zaś nie pozostaje bez znaczenia dla wartości akwizycyjnej danego zadania. Na przykład, jeśli zadanie sformułowane przez nauczyciela-badacza dotyczy przeprowadzenia dyskusji argumentacyjnej w celu uzgodnienia wspólnych stanowisk odnośnie dyskutowanego problemu, a osoba badana definiuje swoją wizję dyskusji w następujący sposób: „*Najważniejsza strategia w dyskusji polega na uważnym słuchaniu drugiej osoby i pozwoleniu jej na wyczerpujące przedstawienie wszystkich argumentów nawet, jeśli się z nimi nie zgadzamy oraz na jednoczesnym utrzymaniu własnego zdania.*” . [E et J/Anal.1/oct. 2003] in (Wojciechowska 2007:176), to wyraźnie widać rozbieżność w rozumieniu zadania. W przeciwieństwie do badacza osoba badana nie bierze pod uwagę konieczności współkonstruowania znaczeń w interakcji, co więcej, zakłada ona niejako z góry, że „na wejściu” i „na wyjściu” stan rozumienia problemu pozostanie taki sam. Inna pojawiająca się często w cytowanym badaniu rozbieżność dotyczy traktowania przeprowadzanych dyskusji nie jako formy uczenia się (tak jak zakładał to badacz-nauczyciel), a raczej jako sposobu prezentacji swoich umiejętności przed nauczycielem.

⁴ Lista ograniczeń typowych dla zastosowanej analizy ilościowej jest znacznie dłuższa i obejmuje między innymi takie zjawiska, jak różnice wynikające z indywidualnego stylu komunikacyjnego jednostek wyrażające się w preferowaniu pewnego typu strategii z pominięciem innych czy nie uwzględnianie różnic w długości nagranych dyskusji (mimo zalecenia badacza co do czasu trwania zadania). Nie jest tu jednak naszym celem szczegółowe omawianie badania, a tylko zilustrowanie wybranych problemów metodologicznych.

Omawiane tu trudności zmuszają badacza zatroskanego o rzetelność uzyskanych wyników do śledzenia reprezentacji uczniów dotyczących zadania. Wymaga to sporo wysiłku, gdyż wbrew powszechnemu przekonaniu kwestionariusz i ankieta nie są optymalną techniką badania tych reprezentacji.⁵ W naszych badaniach dużo bardziej sprawdziły się metody pośrednie. np. gdy prosimy osobę badaną o ocenienie dyskusji, możemy zobaczyć, jakie kryteria stosuje dana osoba. Tego typu zadania i refleksje prowadzone w oparciu o konkretne działania komunikacyjne i systematycznie zapisywane w dzienniczku obserwacji ucznia mogą stać się cennym źródłem informacji o reprezentacjach ucznia. Wyżej zarysowane postępowanie badawcze umożliwia również dostrzeżenie i uwzględnienie **ciagle zmieniającego się kontekstu badania**, zarówno wewnętrznego (reprezentacje uczniów) i zewnętrznego (lepsze dostosowanie działań badawczych do możliwości percepcyjnych uczniów).⁶

Podsumowując należy stwierdzić, że w sytuacji, gdy wypracowane koncepcje nie przyjęły swej definitywnej formy, a co za tym idzie, nie dostarczyły satysfakcjonującego aparatu terminologicznego, wskazana jest duża ostrożność w interpretacji zebranych danych. Ta ostrożność nakazuje konfrontowanie danych ilościowych i jakościowych, a w odniesieniu do tych ostatnich, stosowania triangulacji technik zbierania danych w celu zredukowania do minimum subiektywizmu badacza.

2.3. Dynamika zmian indywidualnych a próba uchwycenia mechanizmów ogólnych

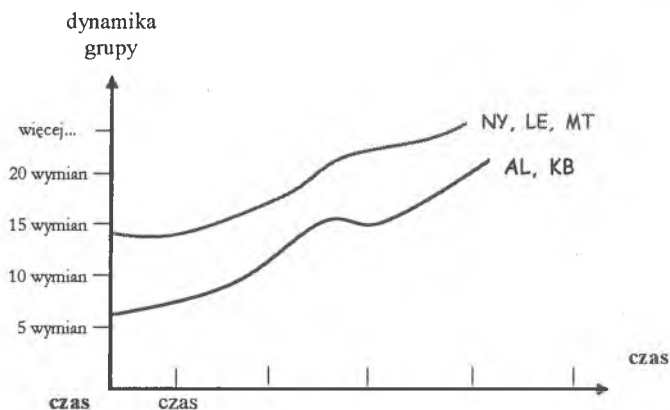
Powiedzieliśmy wcześniej, że rozwój kompetencji komunikacyjnej jest procesem o zmiennej dynamice. Oznacza to, że raz nabyta zdolność może się zdegradować, zafiksować lub rozwinąć zmieniając tym samym swoją naturę. Jednocześnie tempo rozwoju kompetencji dyskursywnej jest często zróżnicowane w obrębie jednej grupy. Możemy zatem uznać, że na proces kształtowania indywidualnych kompetencji mają wpływ nie tylko **czynniki zewnętrzne** (kontekst nauczania, proponowane metody, itp.), ale również, w dużej mierze, **uwarunkowania wewnętrzne** (osobowość, wcześniejsze doświadczenia w komunikacji obcojęzycznej, poziom otwartości i umiejętność akceptacji nieznanego, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach podniesionego poziomu niepewności), charakteryzujące poszczególne jednostki i świadczące o indywidualnym charakterze procesu uczeniowego. Wydaje się zatem, że badania typu eksperymentalnego, gdy proponuje się jakies zadanie i po pewnym czasie sprawdza się jego efekty, są niewystarczające. Uzyskujemy bowiem tą drogą informacje wyłącznie o wyniku w danym momencie, niewiele zaś dowiadujemy się o źródłach trwałości uzyskanego wyniku i o procesie, który go do niego prowadził.

Mając na uwadze znaczenie indywidualnych, wewnętrznych uwarunkowań poszczególnych osób uczących się na przebieg procesu kształtowania ich indywidualnych kompetencji dyskursywnych, wydaje nam się, iż łącząc metody ilościowe z metodami jakościowymi otrzymamy pełniejszy obraz procesów zachodzących wewnątrz konkretnej grupy. Takie podejście daje, naszym zdaniem, możliwość lepszego zrozumienia czynników hamujących i /lub wspomagających proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej oraz zaobserwowania dynamiki owych zmian. Aby zilustrować korzyść wynikającą z łączenia

⁵ Wg Delhomme i Meyer (2002 : 173-174) podstawowe warunki uwierzytelniające dane zebrane drogą wywiadu, w tym również ankietowego, są następujące: 1) badany zgadza się odpowiedzieć na pytania, 2) rozumie pytania, 3) jest w posiadaniu informacji, którą chcemy uzyskać, 4) potrafi ją wydobyć z pamięci, 5) jest szczerzy, 6) wie jak przedstawić informacje w formacie przewidzianym przez badacza (np. umie posługiwać się skalą, podaje właściwą liczbę odpowiedzi, etc.).

⁶ Z punktu widzenia pedagogicznego zresztą zagadnienie związku między reprezentacjami a działaniem okazuje się bardzo ciekawe. W prowadzonych przez nas badaniach ogólnie biorąc reprezentacje ewoluowały szybciej niż działania. Napięcie kognitywne między uświadomionymi reprezentacjami a działaniem komunikacyjnym było kluczowym motorem rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej.

metod ilościowych z metodami jakościowymi, posłużymy się diagramem z badań E. Mosorki (2007) przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej, ilustrującym wzrost dynamiki grupy w czasie:



Tab. 2. Propozycja typologii uczących się oraz wzrost dynamiki grupy w czasie (Mosorka 2007:217).

Mając możliwość prowadzenia systematycznej obserwacji poszczególnych osób w grupie na poziomie zarówno komunikacji werbalnej jak i zachowań niewerbalnych w trakcie realizowania przez nich zadań komunikacyjnych, można dostrzec nie tylko dynamikę postępów w rozwijaniu osobistej kompetencji dyskursywnej przez poszczególnych studentów, ale również wyłonić pewne typy uczących się. W celu utworzenia typologii postaw, którą uważamy za jeden ze skuteczniejszych sposobów obiektywnej analizy indywidualnego procesu kształtowania kompetencji komunikacyjnej w grupie, niezbędne, obok badań jakościowych, okazały się badania ilościowe, które dały pełniejszy obraz zachowania poszczególnych członków grupy. Mimo różnic wynikających z indywidualnych, wewnętrznych uwarunkowań oraz różnego poziomu kompetencji komunikacyjnej studentów w momencie rozpoczynania badań (badania jakościowe), udało się, dzięki obserwacji ich zewnętrznych, niewerbalnych zachowań w trakcie interakcji (badania ilościowe), wyłonić dwa typy uczących się. Biorąc pod uwagę dynamikę zachowań komunikacyjnych, otwartość na wchodzenie w interakcje, poziom tolerancji na poczucie niepewności studentów, którym, w celu zapewnienia anonimowości, zostały przypisane poszczególne inicjały, możemy wyodrębnić dwie zasadniczo różne postawy:

- a) większa kreatywność oraz dynamika interakcyjna jest obserwowalna, zarówno w zachowaniu werbalnym jak i niewerbalnym, u studentów o lepiej rozwiniętej kompetencji językowej i posiadających jednocześnie większą swobodę wypowiedzi już w momencie rozpoczęcia badań (NY, LE, MT);
- b) poziom językowy studentów AL i KB został oceniony na wstępie jako niższy w stosunku do poziomu językowego kolegów z grupy. Osoby te wykazywały jednocześnie małą wiarę w efektywność swoich działań komunikacyjnych, co hamowało, w dużej mierze, autonomię ich wypowiedzi w J2.

Należałoby jednocześnie podkreślić, iż taka różnorodność postaw i pozytywny stosunek studentów NY, MT et LE do realizowanych przez nich zadań komunikacyjnych oraz interpretacji ról społecznych w sposób efektywny, wpłynął pozytywnie, w czasie 5 miesięcy prowadzonych badań, na postawę studentów AL i KB, uważanych za słabszych.

Podsumowując, dzięki połączeniu metod jakościowych z metodami ilościowymi, osoba prowadząca badania ma możliwość obserwacji wyników z uwzględnieniem zmienności kontekstu, indywidualnych różnic osobowościowych w podejściu do realizacji poszczególnych zadań komunikacyjnych, oraz zmiennej dynamiki ewolucji.

3. Proponowane kierunki ewolucji metodologicznej

Forma artykułu nie pozwala na bardziej wyczerpującą analizę trudności metodologicznych, z konieczności więc ograniczyliśmy nasze rozważania do wybranych zagadnień, szczególnie istotnych w procesie badania rozwoju kompetencji komunikacyjnej w i przez praktyki dyskursywne. W zetknięciu z tym stosunkowo nowym przedmiotem zainteresowania dydaktyki tradycyjne techniki badawcze wydają się niewystarczające. Na tym tle obiecująco rysuje się natomiast rozwój badań typu action research pozwalających na łączenie metod ilościowych i jakościowych oraz adaptowania na bieżąco (oraz triangulacji) technik zbierania zgodnie ze zmieniającymi się warunkami kontekstu, dynamiki grupy, etc. Niestety proponowane rozwiązania są bardzo czasochłonne, stąd uzasadniony wydaje się postulat dalszego udoskonalania metodologii badań w dydaktyce. Rozwój ten mógłby przyjąć trzy wymienione niżej kierunki:

- dążenie do krytycznej oceny zastosowanych metod w celu optymalizacji procesu badawczego (większa rzetelność i wiarygodność) przy jednoczesnej redukcji stosowanych narzędzi badawczych (większa ekonomia),
- krytyczna analiza poprzednich, istniejących badań w celu udoskonalenia terminologii i precyzyjniejszego zdefiniowania kluczowych pojęć i zmiennych,
- adaptowanie technik zbierania danych i metod ich analizy z pokrewnych dziedzin oraz ich testowanie w ramach interdyscyplinarnych zespołów badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Arditty, J. et T. Vasseur. 2002. „Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues”. [w:] *Discours, action et appropriation des langues* (red. F. Cicurel i D. Véronique). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 251-264.
- Bange, P. 1991. „Séquences acquisitionnelles en communication exolingue”. [w:] *Interactions en langue étrangère* (red. C. Russier, H. Stoffel i D. Véronique). Aix-en-Provence: Publication de l'Université de Provence. 61-66.
- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier/Didier.
- Bange, P. 1996. „Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère”. [w:] *La construction interactive des discours de la classe de langue* (red. F. Cicurel et E. Blondel). Les carnets du Cediscor. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle. 189-202.
- Bazin, H. 2004. „RA – comparaison avec la recherche classique”. http://www.recherche-action.fr/RA_Compar.html#RA_Compar (8.12.2006)
- Berthon, J.-F. 2000. „La recherche-action. Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Note d'éclaircissement”. <http://libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html> (8.12.2006)

- Delhomme, P./ Meyer, T. 2002. *La recherche en psychologie sociale. Projets, méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin.
- Griggs, P. 1996. „L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même L2”. [w:] *Actes du X^{ème} colloque international Acquisition d'une LE: perspectives et recherches*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comptoises. 103-113.
- Mosorka, E. 2007. *Les pratiques discursives et le développement de la compétence individuelle de communication en situation de classe*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.
- Prokop, I./ Wiśniewska, D. 2002. „Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie”. [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 109-128.
- Wojciechowska, B. 2007. *Le développement de la sensibilité langagière en communication orale exolingue au niveau avancé*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: UAM.
- Zaczyński, W. 1995. *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Magdalena Kasprzak
ZKN w Koszalinie
Instytut Filologii Romańskiej
Poznań UAM

WARTOŚĆ KSZTAŁCĄCA OCENIANIA SUMATYWNEGO W KONTEKŚCIE STUDIÓW NEOFILOLOGICZNYCH

* * *

Formative value of summative assessment in the context of neophilological studies

The Common European Framework of Reference for Languages in its far-reaching scope determines both the theoretical and practical framework for the process of teaching/learning foreign languages. It also entails essential changes concerning the attitude towards assessment, which, regardless of the function attributed to it, should become primarily an integral part of the glottodidactic process and should be placed in the so called learner's personal perspective, which means that it should focus on the learner and not on their results.

In this paper I will try to present the specific character of oral examination situation in practical French for the first year students of Romance Philology, which will allow for a better understanding of the basis of the problem concerning the lack of clear correlation between the educational model of the teaching/learning process implemented during the academic year and the examination situation in which the model is disturbed. Outlining the problem will be the starting point for suggesting several didactic solutions which aim at placing the examination situation (and hence a priori summative assessment) in the personal learning project of a neophilology student.

* * *

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego wyznacza nowe tory dla uczenia się/nauczania języków obcych, umiejscawiając ten proces w tzw. perspektywie działaniowej (fr. *perspective actionnelle*), która jak to zaznacza Ch. Puren (2006:37) stanowi logiczną konsekwencję zastosowania metody komunikacyjnej. Warto jednak zaznaczyć, że dokument Rady Europy jest daleki od podania gotowych rozwiązań, dających się bezpośrednio wdrożyć do codziennej praktyki szkolnej. Nowe, a raczej odświeżone spojrzenie na uczenie się/nauczanie języków obcych, pozwala również na ponowne zdefiniowanie znaczenia integralnej części tego procesu, czyli terminu oceniania.

Niniejszy artykuł stanowi próbę analizy procesu oceniania i jego funkcji w kontekście studiów neofilologicznych. Na wstępie postaram się przybliżyć klasyczną interpretację oceniania, a następnie sprecyzować ujęcie tego zjawiska wyznaczone przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. W kolejnej części, przedstawię specyfikę sytuacji ustnego egzaminu z praktycznej nauki języka francuskiego na pierwszym roku filologii romańskiej. Opis sytuacji egzaminacyjnej pozwoli na lepsze zrozumienie podłoża problemu braku jasnej korelacji między kształcącym modelem procesu uczenia się/nauczania proponowanym w ciągu roku akademickiego a charakteryzującą się jego zachwianiem sytuacją egzaminacyjną. Takie ujęcie problemu będzie stanowiło punkt wyjścia do zaproponowania kilku rozwiązań dydaktycznych mających na celu wpisanie sytuacji

egzaminacyjnej (a więc a priori oceniania sumatywnego¹) do osobistego projektu uczeniowego studenta neofilologii, a więc do promowania wymiaru kształcącego oceniania sumatywnego.

1. KSZTAŁCĄCA VS SUMATYWNA: DWIE ROZBIEŻNE PŁASZCZYZNY OCENIANIA?

Biorąc pod uwagę publikacje dotyczące oceniania i tradycyjne podejście do tego zagadnienia, w sposób wyraźny zaznacza się rozdzwitek między dwiema wcześniej nakreślonymi płaszczyznami oceniania, tj. między ocenianiem kształcącym i sumatywnym. Pierwsze z nich, ocenianie kształcące, jawi się jako integralna część procesu uczenia się/nauczania. Znaczenie, które powinno nieść ze sobą nie jest narzucone przez sam proces/sytuację oceniania (czynniki zewnętrzne), lecz poprzez uczących się biorących w nim udział, którzy konstruują to znaczenie biorąc pod uwagę otrzymane informacje (Lecointe 1997:26). Ocenianie kształcące, odpowiednio zastosowane, ma za zadania zapewnienie uczniom swoistej regulacji procesu uczenia się (optymalizacji strategii uczenia się) dzięki otrzymaniu informacji zwrotnej (feed-back'u), która umożliwia zorientowanie się w mocnych, bądź słabych stronach ucznia. Należy jednak zaznaczyć, iż aby informacja wysłana przez nauczyciela była faktycznie zwrotną tj. stała się nośnikiem istotnych zmian dla procesu uczenia się, musi ona spełniać szereg kryteriów (Conseil de l'Europe 2000:140). Jej najistotniejszą cechą jest przejrzystość i łatwość jej interpretacji, co powoduje interioryzację, czyli wpisanie otrzymanych informacji w indywidualny projekt uczenia się. Należałoby jeszcze nadmienić, że ocenianie kształcące nie ma odzwierciedlenia w ocenach (Allal 1991:13) i jest adresowane głównie do ucznia. Przedmiotem bądź raczej podmiotem oceny nie jest, zatem uzyskany rezultat, lecz sam uczeń (Allal 1991:13). W perspektywie oceniania kształcącego, błąd jest ujęty jako nośnik informacji o procesie uczenia się i jest traktowany jako czynnik umożliwiający progresję (Albrecht 1991:27). Ponadto, ocenianie kształcące jest cennym narzędziem w pracy nauczyciela, gdyż wskazuje mu drogę ku lepszej adaptacji obranych rozwiązań dydaktycznych.

Termin oceniania sumatywnego powstał niejako w opozycji do terminu oceniania kształcącego. Można, zatem stwierdzić, że w świetle aktualnych badań ocenianie sumatywne jawi się jako zupełnie odrębne zjawisko, co jest podkreślane wielokrotnie poprzez każdorazowe uwydatnianie jego odmiennych funkcji w procesie uczenia się/nauczania. Czym, zatem jest ocenianie sumatywne? Przede wszystkim jest traktowane jako weryfikacja umiejętności, bądź wiedzy ucznia (Albrecht 1991:27). Podejście do błędu również się zmienia: jest to zjawisko, które należy sankcjonować, co decyduje o przystąpieniu na wyższy poziom, zdanie na następny rok, uzyskanie dyplomu, bądź certyfikatu (Albrecht 1991:27). Ocenianie sumatywne jest bilansem, który dokonuje się po zakończeniu pewnej jednostki (koniec kursu, koniec roku, uzyskanie dyplomu, bądź certyfikatu) i wyrażone jest oceną (Luissier 1992:17). W dużej mierze jest zorientowane na produkt finalny, który powinien odpowiadać wcześniej obranym celom nauczania (Allal 1991: 13).

¹ W publikacjach poświęconych ewaluacji można również znaleźć terminy oceniania sumującego bądź konkluzyjnego (np. Zawadzka 2004:247), które odnosząc się do tego samego zjawiska, funkcjonują zamiennie. Z uwagi na chęć ujednoczenia istniejącej nomenklatury, w niniejszym artykule będę posługiwała się terminem oceniania sumatywnego, który, jak wynika z moich obserwacji, pojawia się stosunkowo najczęściej w literaturze fachowej.

typ oceniania	funkcja sumatywna	funkcja formatywna
cel/funkcja	dokonanie bilansu w celu weryfikacji wiedzy i umiejętności ucznia	dostarczenie informacji uczniowi i nauczycielowi dotyczących postępu ucznia, zdiagnozowanie problemu ucznia
moment ewaluacji	koniec jednostki (kursu, semestru, roku)	w trakcie procesu uczenia się/nauczania
rodzaj powziętej decyzji	przejsięcie na wyższy poziom, zdanie na następny rok, wydanie certyfikatu, bądź egzamin wyrażony oceną	regulacja procesu uczenia się uzależniona od zebranych w czasie ewaluacji rezultatów (brak oceny)
aspekty uczenia się podlegające ewaluacji	wynik końcowy w odniesieniu do wcześniej sprecyzowanych celów	proces uczenia się, który doprowadza do uzyskanego rezultatu

Tabela 1. Porównanie oceniania sumatywnego z kształcącym (źródło adaptacji: Allal 1991:13)

Z porównania obu typów ewaluacji wynika, że wyżej wymienione zjawiska są całkowicie rozbieżne i w żadnym z kryteriów służących do ich podziału nie znajdują wspólnego mianownika. Czy tak dobitnie zarysowany rozdźwięk między ocenianiem sumatywnym a kształcącym, powinien znajdować swoje odbicie w kontekście uczenia się/nauczania języka obcego na poziomie uniwersyteckim?

W moim przekonaniu, wyżej wspomniana sytuacja rodzi szereg sprzecznych odczuć, co do samej istoty oceniania i jego funkcji dla całości procesu glottodydaktycznego. Jest nagminnym stwierdzenie, które można usłyszeć wielokrotnie wśród studentów: „tego się nie uczę i tak będzie coś innego na egzaminie”. Biorąc pod uwagę takie rozumowanie, można przypuszczać, że studenci, często jako nadrzędny cel swojej nauki języka, stawiają tylko sam egzamin traktując proces uczenia się i proces oceniania jako dwa odrębne zjawiska.

2. PRÓBA REINTERPRETACJI POJĘCIA OCENIANIA

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego również dąży do przedstawienia swoistej taksonomii oceniania, wyróżniając jego konkretne typy w zależności od funkcji, jaką mają one za zadanie spełniać w procesie glottodydaktycznym. Autorzy zastrzegają sobie jednak, że lista podanych typów nie jest skończoną, jak również, że w niektórych sytuacjach mogą one nakładać się na siebie.

Jednak w odróżnieniu od tradycyjnego podejścia, perspektywa uczenia się poprzez działanie rzuca nowe światło na całość procesu glottodydaktycznego, co zmienia również podejście do integralnej jego części tzn. do oceniania. Uczący się języka są postrzegani jako jednostki/istoty uczestniczące w komunikacji społecznej wykonujący pewne zadania, które nie muszą być ściśle językowe. Z tego punktu widzenia, służące do komunikacji środki nie są celem samym w sobie (podejście tradycyjne), lecz tylko sposobem do wykonania wyżej wymienionych zadań w określonych przez kontekst sytuacyjny warunkach (Puren 2006:37). Wymiar działaniowy uczenia się implikuje, zatem ideę ciągłego uczenia się w społeczności (choćby klasowej). Można by tym samym przypuszczać, że każda sytuacja, nawet egzaminacyjna, powinna mieć charakter kształceniowy. Taki wniosek stawia pod znakiem zapytania zasadność oceniania sumatywnego (egzaminu), które to traktowane jest jako bilans

zdobytach umiejętności i ze względu na swój formalny, czysto klasyfikacyjny charakter, jest pozbawione pierwiastka kształceniowego.

Twierdzenie, że ocenianie kształcące powinno stać się dominującym w praktyce szkolnej, gdyż « *taki sposób oceniania przyczyni się niewątpliwie do wytworzenia u uczniów umiejętności samokontroli i samooceny, stanowiących warunek autonomicznego uczenia się* » (Zawadzka 2004:271), jest powszechnie uznawane. Niemniej jednak, wciąż wyraźnie rozgranicza się dwie funkcje oceniania: sumatywną służącą do selekcji, prognozowania bądź certyfikowania wyników oraz kształcącą (formatywną) mającą za zadanie wspieranie osoby uczącej się, monitorowanie jej postępów, określanie jej indywidualnych potrzeb (Zawadzka 2004).

Przesłanka jakoby funkcja sumatywna oceniania mogłaby być całkowicie zastąpiona przez walor kształcący tego zjawiska jest głęboko iluzoryczna, a wręcz niemożliwa do realizacji. Jednakże można by zastanowić się nad możliwymi formami połączenia obu wyżej wymienionych perspektyw oceniania, tak, aby to właśnie uczenie się a nie selekcja stało się priorytetem dla sytuacji egzaminacyjnej.

Postulat nadania sytuacji egzaminacyjnej wartości kształcącej, tj. postrzeganie znaczenia egzaminu końcowego, nie tylko ze względu na jego funkcję społeczną czy klasyfikacyjną, lecz na jego potencjalny wymiar uczeniowy jest w moim odczuciu całkowicie zbieżny z perspektywą nakreśloną przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Próby wprowadzenia wyżej wymienionego postulatu do praktyki szkolnej zostały podjęte np. przez J. Górecką (2005:299–311), która skupiła się na ocenianiu sprawności mownych (wypowiedź o charakterze argumentacyjnym) na poziomie zaawansowanym. Jako klucz do zniwelowania dwóch rozpatrywanych perspektyw oceniania, autorka zaproponowała model według którego, dogłębna refleksja, zarówno ze strony osoby uczącej jak i nauczanej, nad opracowaniem przejrzystych kryteriów oceniania może przyczynić się do lepszej organizacji procesu uczenia się/nauczania w zakresie rozwijania danego typu dyskursu.

3. SYTUACJA EGZAMINACYJNA: UWAGI OGÓLNE

Chcąc lepiej uchwycić rozdźwięk między ocenianiem kształcącym, promowanym w toku roku akademickiego a ocenianiem sumatywnym, obecnym w trakcie wszelkiego rodzaju egzaminów końcowych, postaram się poddać analizie specyfikę ustnego egzaminu z praktycznej nauki języka francuskiego.

Nauczyciel, który staje się wówczas egzaminatorem po wysłuchaniu (ewentualnej interakcji) exposé na wybrany losowo przez studenta temat, decyduje o dalszej kontynuacji, bądź nie, procesu uczenia się danej osoby na wyższym poziomie. Sytuację taką, w świetle wcześniej zarysowanej taksonomii, bez wątplenia można zaliczyć do typu oceniania sumatywnego.

Biorąc pod uwagę sytuację studentów I roku, można się zastanowić czy nie jest paradoksem, że egzamin powtarzany przez 4 lata nie powoduje żadnej zmiany w kompetencji uczeniowej danego studenta, gdyż to wydarzenie funkcjonuje tylko jako bilans i klasyfikacja i to zarówno z perspektywy nauczyciela jak i osoby uczącej się.

Egzamin taki niewątpliwie jest swojego rodzaju wyzwaniem dla studenta, gdyż jest to sytuacja stresowa, która decyduje o możliwości kontynuacji procesu uczenia się języka na uczelni. Uczący się dokłada wszelkich starań, aby to wydarzenie zakończyło się powodzeniem, tzn. uzyskaniem oceny pozytywnej, która umożliwi mu automatycznie przejście na kolejny rok studiów. Często jednak nie jest on w stanie wyciągnąć żadnych wniosków dotyczących przebiegu egzaminu, gdyż sama ocena końcowa nie stanowi, żadnej informacji zwrotnej (feedback'u) dla osoby zainteresowanej.

Wyżej opisana sytuacja jest wynikiem «kultu egzaminu» w jakim zostaliśmy wychowani, a który pokutuje do dzisiaj. Zdanie egzaminu jest traktowane jako cel sam w sobie, co powoduje, że skupienie się na jego wymiarze kształceniowym jest całkowicie pomijane, a przecież to właśnie on jest nieodzownym warunkiem, aby spełnić postulat uczenia się przez całe życie (Esch 2000:121).

Jak zatem sprawić, aby egzamin końcowy nie był tylko nieuniknionym narzędziem służącym do pomiaru umiejętności osoby uczącej się? Wreszcie jak pogodzić dwie na pozór sprzeczne perspektywy: uczeniową i ewaluacyjną?

4. PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ DYDAKTYCZNYCH: W STRONĘ INTEGRACJI WYMIARU KSZTAŁCENIOWEGO I SUMATYWNEGO OCENIANIA

Oczywiście istnieje możliwość zmiany samej formuły egzaminu. Mam tu na myśli wszelkie próby zbliżenia sytuacji egzaminacyjnej do sytuacji komunikacyjnej, z którą uczeń mógłby się spotkać na co dzień. Ze względu jednak na brak odpowiednich do tego narzędzi oraz ograniczenia czasowe, techniczne czy logistyczne, taki typ egzaminu na studiach neofilologicznych jest na razie niemożliwy do przeprowadzenia.

Warto jednak przyrzeć się propozycjom egzaminu DCL (Diplôme de Compétence en Langue) który jest adresowany do przyszłych pracowników przedsiębiorstw, gdzie egzamin opiera się na wykorzystaniu jednego konkretnego scenariusza, opartego na właściwym posługiwaniu się różnego typu dokumentami autentycznymi w celu rozwiązania konkretnego problemu (Noël-Jothy i Sampsonis 2006). Aby móc poradzić sobie z tym zadaniem, kandydat jest zobligowany do przejścia przez szereg etapów sprawdzających jego umiejętności: zbiór danych, selekcję, formułowanie problemu, wybór rozwiązania, argumentację. W moim mniemaniu należałoby się zastanowić nad możliwymi formami zaadoptowania tego typu rozwiązania do praktyki uniwersyteckiej, gdyż tego rodzaju egzamin doskonale łączy w sobie perspektywę ewaluacyjną oraz kształceniową.

Nie chcąc jednak ingerować w wyznaczone ramy ustnego egzaminu z PNJF, proponuję głębszą refleksję nad dwoma rozwiązaniami, które przynajmniej częściowo, uwzględniają jeden z ważniejszych warunków, dla których każda forma oceniania staje się kształcącą tzn. umożliwiają odpowiednią integrację informacji zwrotnej. Innymi słowy, zwiększają prawdopodobieństwo wpisania dostarczonych przez nauczyciela treści do osobistego projektu uczeniowego.

Pierwszą z możliwości, jaka rysuje się w świetle wyżej wymienionej podwójnej perspektywy oceniania jest zastosowanie powszechnie akceptowanej, choć mało popularnej, oceny opisowej. B. Niemierko (jak podaje Zawadzka 2004:268) stwierdza, że ze względu na nakład pracy potrzebny do wykonania oceny opisowej, akceptuje ją zaledwie 10% nauczycieli. W wielu publikacjach pojawia się stwierdzenie, że ocena opisowa (Zawadzka 2004:268; Wolski 2002:182; Czetwertyńska 2005:20) charakteryzuje się dostarczeniem większej liczby informacji zwrotnych niż klasyczny system oceniania. Oczywiście w sytuacji egzaminacyjnej, ze względu na jej wymogi formalne, należałoby odwołać się do oceny klasycznej wzbogaconej o opisowy komentarz.

W celu podniesienia efektywności oceny opisowej G. Czetwertyńska (2005:20), wymienia trzy warunki, dla których szanse na odpowiednią jej interpretację i przyswojenie wzrastają. Ocena opisowa powinna zawierać:

- informację, dla osoby uczącej się, co zrobiła dobrze (zalety w pierwszej kolejności),
- informację, o tym, co osoba ucząca się zrobiła nieprawidłowo, lub, które z zadań zostało pominięte,

- wskazanie, w jakim kierunku należy podążać, aby osiągnąć cel (ta część oceny opisowej wydaje się najcenniejsza ze względu na ustalenie kierunku modyfikacji).

Należy jednak nadmienić, że ocena opisowa nie jest łatwym zadaniem w szczególności dla nauczającego, który niejednokrotnie boryka się z wieloma problemami. Pierwszym z nich jest dokonanie oceny w sposób intuitywny, który wynika z braku umiejętności dokładnej i rzetelnej obserwacji ucznia.

Następnie, ocena opisowa, szczególnie w pierwszym stadium jej zastosowania, może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Mam tu na myśli fakt powtarzania tych samych błędów mimo ich wielokrotnego poprawiania, co może wydawać się głęboko frustrujące, zarówno dla ucznia jak i dla nauczyciela.

Należy wspomnieć również o braku wystarczających kompetencji ze strony nauczyciela, który zamiast oceniać konkretne zadanie, nawiązuje do cech ucznia, stawiając pod znakiem zapytania jego osobowość, narażając go w ten sposób na zachwianie pewności siebie.

Wreszcie odwołam się do problemu metajęzyka, który stosowany jest przez nauczycieli posługujących się oceną opisową. Nierzadko, metajęzyk służący do oceny nie jest przystosowany do poziomu odbiorcy. Jest on po prostu niezrozumiały, ogólny, zawierający hasła, które szczególnie u początkujących neofilologów nie niosą ze sobą żadnego znaczenia np. kompetencja językowa czy komunikacyjna bądź strategie uczenia się czy strategie komunikacyjne.

Ponadto, jeśli bierzemy pod uwagę ocenę opisową sprawności wypowiedzi ustnej, to zadanie staje się trudniejsze, zważywszy na ulotny charakter słowa. Można oczywiście wprowadzić technikę arkuszy ewaluacyjnych, gdzie do każdego kryterium przyporządkowana jest liczba punktów, lecz czy informacja, że student uzyskał 3 na 5 punktów z zakresu np. doboru słownictwa stanowi już informację zwrotną?

Po tej krótkiej analizie problemów wynikających z zastosowania oceny opisowej, można wysnuć wniosek, że nauczyciel nie ma jednak pewności czy osoba ucząca się będzie skłonna do integracji zawartych w ocenie opisowej treści. Aby uniknąć takiej sytuacji, bądź zwiększyć prawdopodobieństwo interioryzacji podanych w ocenie informacji, można zastanowić się nad innym rozwiązaniem, które bez wątpienia łączy się z oceną opisową. Jest nim zastosowanie konkretnego narzędzia: Portfolio, stanowiące zbiór dokonań uczącego się. W prezentowanej tu perspektywie ten instrument może stanowić ogniwo łączące ocenianie formatywne z sumatywnym. Co więcej, odpowiednio zastosowane może stanowić warunek, dla którego ewaluacja nazwana a priori sumatywną nie będzie pozbawiona wartości kształcącej.

W pierwszej kolejności, przywołując temat narzędzia, jakim jest, Portfolio, należałoby wyjaśnić istniejące powiązania, jakie rysują się między tym narzędziem stymulującym samoocenę ucznia a Europejskim Portfolio Językowym stworzonym przez Radę Europy.

W znaczeniu tradycyjnym, nawiązując do kontekstu szkolnego, Portfolio językowe to zbiór dokonań osoby uczącej się świadczących o osiągnięciu przez nią danego poziomu językowego. Europejskie Portfolio Językowe jest natomiast osobistym dokumentem osoby uczącej się, przybierające konkretny kształt. Zbudowane jest z trzech części (paszportu językowego, biografii językowej oraz dossier, które ze względu na przypisaną mu funkcję nawiązuje do tradycyjnie rozumianego Portfolio językowego). Jak zauważa B. Głowacka (2002:47) istniejące na naszym rynku Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, z uwagi na dość uniwersalny i funkcjonalny charakter deskryptorów w nim zawartych, nie koresponduje w pełni z kryteriami wyznaczonymi przez studia neofilologiczne (ominięcie szeregu sprawności właściwych dla tego typu studiów jak

np. pisanie rozprawek, esejów, streszczeń, czy tłumaczenie simultaniczne, konsekwentne lub wypowiedzi należące do dyskursu akademickiego). Z tego punktu widzenia, dokument Rady Europy nie może, jak do tej pory, odegrać właściwej sobie roli wśród studentów tych kierunków. Jak słusznie zaznacza autorka (Głowacka 2002:47), należałoby się zastanowić nad koniecznością adaptacji tego cennego narzędzia dla potrzeb studentów kierunków neofilologicznych.

Biorąc pod uwagę wyżej wymieniony problem wynikający z niewystarczającego dostosowania Europejskiego Portfolio Językowego do kontekstu akademickiego, w niniejszym referacie poddam krótkiej analizie możliwe zastosowanie tradycyjnego Portfolio językowego w kontekście sytuacji egzaminacyjnej.

W jaki sposób i w jakich okolicznościach odwoływać się do tego narzędzia? Po pierwsze należy sprecyzować, że Portfolio językowe zyskuje swoją wartość tylko wówczas, gdy osoba ucząca się uzupełnia je systematycznie. Spełniając ten postulat (systematyczna praca z Portfolio) zapewnia sobie ona możliwość bieżącej samooceny oraz stałego monitorowania swoich postępów w procesie uczenia się języka, co nawiązuje do głównej funkcji tego narzędzia. Po drugie, z uwagi na umieszczanie w Portfolio nie tylko najlepiej ocenionych prac, lecz również ich wersji roboczych, można stwierdzić, że jest to dokument, który podlega ciągłej ewolucji, uwzględniając wszystkie fazy procesu uczenia się. « *Portfolio nie jest statycznym przedmiotem a dynamicznym narzędziem przedstawiania i oceny czynności i procesów* » (Kaczmarek 2002:72).

Rola, jaką spełnia Portfolio może być ujęta w następujący sposób (Kaczmarek 2002:71-73; Zawadzka 2004:275-276):

- stymulacja umiejętności samooceny (poprzez komentarze, krytyczną refleksję, ustosunkowanie się do własnego dorobku językowego),
- wdrażanie do strategii planowania, organizacji i oceny własnego procesu uczenia się,
- rozwijanie umiejętności wartościowania własnego dorobku językowego (nie wszystkie prace są przecież zawarte w Portfolio),
- wzbudzenie w osobie uczącej się poczucia odpowiedzialności za powodzenie własnego projektu uczeniowego,
- uświadomienie celów uczenia się (Portfolio, oprócz krytycznej refleksji nad dorobkiem językowym, powinno zawierać planowaną ścieżkę rozwoju),
- ukazanie mocnych jak i słabych stron osoby uczącej się, co niewątpliwie prowadzi do indywidualizacji procesu uczenia się/nauczania.

O ile zasadność wprowadzenia Portfolio w fazie kształcącej procesu uczenia się, ze względu na wyżej wymienione korzyści, wydaje się oczywista, o tyle użycie Portfolio w kontekście egzaminacyjnym jest zagadnieniem problemowym.

O integracji procesu oceniania z procesem uczenia się wspomina min. A. Kaczmarek (2002:72). Pozwolę sobie jednak zauważyć, że owa integracja dwóch płaszczyzn zachodzi w trakcie procesu kształcenia, kiedy to osoba ucząca się nabywa umiejętności samooceny.

W moim przekonaniu, można by rozszerzyć wachlarz zastosowania Portfolio i objąć jego działaniem właśnie moment oceniania sumatywnego. W tym świetle Portfolio jawi się jako łącznik między dwoma wymiarami oceniania (kształcącego i sumatywnego). Po pierwsze, pozwoli na dokumentację postępu przygotowań do samego egzaminu. Po drugie, będzie zawierać ocenę opisową nauczyciela/egzaminatora, o której była wcześniej mowa i wreszcie będzie stanowił urzeczywistnienie postulatów wdrażania do samooceny, gdyż warunkiem pomyślnej interioryzacji doświadczenia egzaminacyjnego musi być krytyczna refleksja nad jego przebiegiem przeprowadzona przez osobę zainteresowaną.

Portfolio użyte w kontekście ustnego egzaminu z Praktycznej Nauki Języka Francuskiego powinno zawierać:

- kryteria oceny exposé (objęte wcześniejszymi działaniami negocjacyjnymi między osobami uczącymi się a wykładowcą),
- rejestrację przebiegu procesu przygotowawczego (nagrania audio, wideo, bądź zmagazynowane na innych nośnikach komputerowych),
- krytyczną refleksję nad nagraniem materiałem odnoszącą się do wcześniej sprecyzowanych kryteriów (próba samooceny),
- przebieg samego egzaminu (ocena końcowa wyrażona liczbą punktów bądź tradycyjną oceną popartą komentarzem opisowym sporządzonym przez nauczyciela/egzaminatora),
- samoocenę: wskazanie mocnych, słabych stron i planowanie dalszego rozwoju w zakresie wybranego typu dyskursu, w tym przypadku exposé.

Istnieje oczywiście ryzyko traktowania egzaminu jako celu samego w sobie, a wszelkie wysiłki czynione przed przystąpieniem do niego, jako typowy trening przedegzaminacyjny. Chciałabym jednak podkreślić istotną rolę, jaką w tych okolicznościach ma za zadanie odegrać nauczyciel. Ze względu na powtarzalność sytuacji, które wymagają od uczącego się użycia tych samych, bądź podobnych strategii, co podczas egzaminu, powinien on uwrażliwić osobę uczącą się na wymiar kształceniowy oceniania sumatywnego. Ponadto, jak stwierdza H. Komorowska (2005:47) istnieje realna potrzeba pracy nad przygotowaniem, (a ja dodam, nad odpowiednią postawą uczniów wobec tego rodzaju doświadczeń) przez świadomy trening strategii egzaminacyjnych, odmiennych od tych, z jakimi spotykali się w swojej przeszłości szkolnej.

Co więcej, warto również zwrócić uwagę na fakt, że systematyczna praca z Portfolio, nie tylko w formie pomocy w przygotowaniach i refleksji nad egzaminem, oddala zagrożenie o którym była mowa wcześniej, i wyznacza nowe horyzonty dla zniwelowania różnic między perspektywą uczeniową a oceniającą ewaluacji.

6. PODSUMOWANIE

Reasumując, próba podziału oceniania na określone typy i chęć przyporządkowania im konkretnych cech stałych jest przedsięwzięciem wysoce schematycznym i niepozbawionym daleko posuniętych uogólnień (mam tu na myśli traktowanie oceniania formatywnego jako procesu kształcącego, a oceniania sumatywnego jako bilansu czy klasyfikacji). Niezbędna jest zatem głębsza refleksja nad zasadnością i istotą oceniania nazwanego sumatywnym i co najważniejsze nad ścisłą artykulacją między ocenianiem formatywnym a sumatywnym bo tylko wtedy ewaluacja nabiera znaczenia w oczach studenta jak i nauczyciela. Należy jednak poddać gruntownej analizie możliwe formy korelacji między tymi dwiema płaszczyznami.

Pozwolę sobie stwierdzić za J. Górecką (2005:299), że każda ewaluacja powinna być w mniejszym lub większym wymiarze formatywną i aby nią być, jest nieodzowne, aby była zróżnicowana, przybierała formy zarówno oceniania tradycyjnie nazwanego formatywnym i sumatywnym, jak również samooceny (każda z tych form powinna wchodzić w interakcję ze sobą i mieć takie samo znaczenie dla ucznia jak i dla nauczyciela).

Ocenianie, aby być pomocne w procesie uczenia się/nauczania, niezależnie od tego jak je nazwiemy, winno oznaczać refleksję nad własnymi strategiami uczenia się, a więc być synonimem ewolucji w odpowiednim kierunku. Co więcej, powinno sprzyjać rozwijaniu « kultury uczenia się przez całe życie » (Esch 2000:121). Dlatego egzamin nie powinien kojarzyć się z formułą „zdać, zapomnieć”, lecz zdać i wyciągnąć z tego doświadczenia odpowiednie wnioski dotyczące natury uczenia się języka obcego. W tym celu warto zastanowić się nad wdrożeniem do praktyki uniwersyteckiej, takich instrumentów jak ocena opisowa, czy też Portfolio.

WYKORZYSTANIE PROGRAMÓW NARZĘDZIOWYCH W PROCESIE NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO

* * *

Usage of authoring systems in the foreign language learning-teaching process

The article presents a few remarks regarding application of computer technology in the foreign language learning-teaching process. The author focuses on special authoring systems destined to generate the interactive exercises for foreign language studying. Their main characteristics and their pedagogical potentiality are discussed in the first part. In the following parts of the article, the author presents some examples of authoring systems available in the Internet didactic offer and proposes their pedagogical and technical analyses.

* * *

1. UWAGI WSTĘPNE

Wykorzystanie komputerów oraz Internetu staje się coraz powszechniejsze w procesie kształcenia. Jedną z konsekwencji tego zjawiska jest stale powiększająca się oferta edukacyjnych pomocy multimedialnych adresowanych zarówno do uczniów jak i nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Zainteresowanie nauczaniem wspomaganym technologią komputerową nie pozostaje również bez wpływu na proponowane metody nauczania/uczenia się języka obcego, którym coraz częściej towarzyszą internetowe i pozainternetowe pomoce dydaktyczne.

Wśród szeroko pojętych pomocy multimedialnych przeznaczonych do nauczania/uczenia się języka obcego szczególną rolę odgrywają ćwiczenia interaktywne, których obecność na zajęciach języka obcego może przyczynić się do wzmocnienia motywacji ucznia (Bertin 2001; Vincent 2002). W zależności od rodzaju oraz przekazywanych treści językowych lub/i kulturowych ćwiczenia te mogą spełniać różne role w procesie dydaktycznym. Ich wspólną cechą jest to, że umożliwiają one uczniom poznanie bądź praktykę wybranego materiału z wykorzystaniem różnorodnych technik multimedialnych, co niewątpliwie jest ich dużym atutem i decyduje w znacznym stopniu o ich atrakcyjności. Oczywiście wydaje się jednak fakt, że nie powinno to być jedyne kryterium ich wyboru. Stopień wykorzystania i użyteczności ćwiczeń interaktywnych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego powinien przede wszystkim zależeć od ich wartości i przydatności pedagogicznej.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzić można, że pomimo bogatej i stale rosnącej gamy językowych ćwiczeń interaktywnych, proponowane ćwiczenia nie zawsze spełniają oczekiwania uczestników tego procesu nie tylko ze względu na ograniczenia co do możliwości praktykowania za ich pomocą poszczególnych komunikacyjnych kompetencji językowych (Hirschsprung 2005; Mangenot 2002; Półtorak 2007), ale również ze względu na zawartość merytoryczną. W pierwszym przypadku ograniczenia te związane są z aktualnymi możliwościami rozwiązań technicznych samych systemów komputerowych. Pod warunkiem

świadomości istniejących ograniczeń nauczyciel może je zrekompensować w trakcie regularnych zajęć. W drugim przypadku brak satysfakcji z zawartości merytorycznej niektórych ćwiczeń interaktywnych może wynikać z samej natury procesu nauczania/uczenia się języka obcego, który jest procesem bardzo zindywidualizowanym i co za tym idzie charakteryzuje się zróżnicowanymi potrzebami poszczególnych uczestników tego procesu. Pewnym rozwiązaniem tego problemu wydaje się zatem być możliwość korzystania ze specjalnych komputerowych programów narzędziowych, umożliwiających między innymi gromadzenie, przetwarzanie jak i samodzielne tworzenie różnorodnych materiałów i pomocy multimedialnych. Wśród edukacyjnych programów narzędziowych znaleźć można tzw. autorskie programy/systemy narzędziowe (fr. *systèmes-auteurs/programmes auteurs*, ang. *authoring systems*) przeznaczone do generowania różnego typu ćwiczeń interaktywnych. Mogą one różnić się między sobą zarówno wykorzystanymi rozwiązaniami technologicznymi, oferowanymi rodzajami ćwiczeń jak i możliwościami ich zastosowania, w związku z czym ich najprostsze wersje nazywane są prostymi generatorami ćwiczeń interaktywnych (Lancien 1998).

Programy narzędziowe posiadają mniej lub bardziej zaawansowane edytory dokumentów elektronicznych (tekstu, grafiki, dźwięku, video czy stron internetowych), które pozwalają na wprowadzanie do zaprojektowanych funkcji programu wybranych treści lub/i pomocy multimedialnych. Większość programów narzędziowych zawiera co najmniej dwa typy narzędzi, które tworzą tak zwaną wersję roboczą dla nauczyciela (umożliwiająca programowanie wszystkich dostępnych parametrów ćwiczenia) oraz wersję dla ucznia (prezentującą efekt końcowy w postaci wygenerowanego ćwiczenia i umożliwiającą jego wykonanie). Z założenia programy te opracowane są w taki sposób, aby zapewnić ich wykorzystanie jak najszerszej grupie zainteresowanych użytkowników bez konieczności zgłębiania znajomości zasad ich programowania. Oprócz opisu oraz wymagań technicznych niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania programu większość z nich oferuje swoim potencjalnym użytkownikom dodatkową pomoc w postaci tutoriali, animowanych lub tekstowych mini-przewodników czy też przykładowych ćwiczeń zrealizowanych, przy ich użyciu, co znacznie ułatwia wybór i ocenę potencjalnych możliwości danego programu.

W zasadzie dostęp do programów narzędziowych jest nieograniczony i spora ich liczba znajduje się w darmowej internetowej ofercie dydaktycznej. Każdy z nich posiada jednak warunki umowy licencyjnej, które użytkownik musi zaakceptować, aby móc korzystać ze wszystkich funkcji przewidzianych przez autora programu. Istotną informacją jest fakt, że w większości przypadków prawa autorskie tych programów zabraniają korzystania z nich w jakichkolwiek celach komercyjnych bez zgody autora lub bez wykupienia licencji danego programu. Nie jest to jednak konieczne w przypadku indywidualnego korzystania z programów narzędziowych lub w celach edukacyjnych, z których autor stworzonych ćwiczeń nie czerpie dodatkowych korzyści finansowych.

Z powyższych uwag wynika, że potencjalnymi adresatami programów narzędziowych mogą być zatem wszyscy nauczyciele, mniej lub bardziej zaznajomieni ze środowiskiem programowania komputerowego, pragnący urozmaicić swoje zajęcia i metody pracy samodzielnie przygotowanymi ćwiczeniami interaktywnymi stosownie do wybranych przez nich materiałów językowych i multimedialnych oraz zindywidualizowanych celów i potrzeb pedagogicznych. Warto zatem przyjrzeć się ofercie programów narzędziowych, z których mogą korzystać nauczyciele języków obcych oraz odpowiedzieć sobie na pytanie jakie są ich atuty oraz walory pedagogiczne i techniczne.

2. ANALIZA WYBRANYCH PROGRAMÓW NARZĘDZIOWYCH

Głównymi kryteriami oceny przydatności pedagogicznej programu narzędziowego mogą być rodzaje proponowanych ćwiczeń i możliwości ich praktycznego zastosowania w określonych sytuacjach pedagogicznych. Duże znaczenie odgrywa także strona techniczna programu. Parametry takie jak stopień trudności programowania ćwiczenia, jakość i rodzaj proponowanych edytorów dokumentów elektronicznych, konfiguracja i organizacja wizualno-przestrzenna ćwiczenia, proponowane interakcje, itp., mogą bezpośrednio wpływać na użyteczność danego programu i jego ewentualne wdrożenie do procesu dydaktycznego (Delaby 2006; Rougier 2005).

Zaproponowana przez nas analiza programów narzędziowych dotyczy darmowych programów i generatorów językowych ćwiczeń interaktywnych, które znaleźć można w internetowych źródłach pedagogicznych przeznaczonych do nauczania języka francuskiego.

Ze względu na ilość proponowanych ćwiczeń zarówno mniej lub bardziej zaawansowane programy narzędziowe można by było podzielić na programy jednozadaniowe (umożliwiające tworzenie jednego lub kilku wariantów tego samego ćwiczenia) oraz programy wielozadaniowe, które oferują możliwość tworzenia jednego lub kilku wariantów różnego rodzaju ćwiczeń i ich ewentualnych sekwencji w obrębie tego samego programu.

2.1. JEDNOZADANIOWE PROGRAMY NARZĘDZIOWE

Wśród programów jednozadaniowych dominującą grupę stanowią generatory quizów językowych (aneks nr 1), które mogą różnić się między sobą proponowanymi wariantami udzielenia poprawnej odpowiedzi oraz formami prezentacji gotowego ćwiczenia. Dostyc bogatą listę generatorów quizów w języku francuskim można znaleźć na stronie *Usina Quiz* autorstwa Thierry i Anne Pierrot. Pewnym ułatwieniem wyboru odpowiedniego programu może być zaproponowany przez autorów podział dostępnych narzędzi ze względu na charakter wygenerowanych quizów lub użytej technologii. Dodatkowo każdy program zilustrowany jest przykładowym ćwiczeniem wykonanym przy jego użyciu oraz mniej lub bardziej szczegółowym opisem zasad jego obsługi. W zależności od proponowanych rozwiązań technicznych programy te cechują się bardzo zróżnicowanym stopniem trudności ich wdrożenia. W większości przypadków wymagają one przynajmniej podstawowej znajomości komputerowego języka programowania lub/ oraz umiejętności edytowania stron internetowych. Ze względu na sam charakter proponowanych ćwiczeń oraz wykorzystanych rozwiązań technicznych programy te mają dostyc ograniczone możliwości pedagogiczne. Znaczna ich liczba pozwala jedynie na modyfikację lub wprowadzanie nowych treści językowych, ograniczających się do krótkich pytań i odpowiedzi. W nielicznych przypadkach umożliwiają one ilustrowanie zadawanych pytań elementami graficznymi. Jeśli chodzi o charakter informacji zwrotnej, w większości przypadków dialog z uczniem ogranicza się do poinformowania go o poprawnych i/ lub niepoprawnych odpowiedziach.

Interesującą alternatywę dla wyżej wymienionych narzędzi stanowią technologicznie bardziej zaawansowane programy takie jak *Questy* czy *Questions-Réponses*, które umożliwiają tworzenie testów językowych w postaci różnego rodzaju pytań quizowych. Programy te są nie tylko łatwiejsze w obsłudze, ale również bardziej satysfakcjonujące pod względem efektów pracy. Na przykład wykorzystane rozwiązania techniczne w programie *Questions-Réponses* (między innymi edytor tekstu umożliwiający formatowanie tekstu i bezpośrednie korzystanie z symboli, możliwość dołączania różnego typu plików multimedialnych czy też edytor HTML pozwalający na pewną personalizację stworzonych stron internetowych) dają nie tylko większą swobodę programowania ćwiczeń, ale i stwarzają ciekawsze możliwości ich zastosowania. Program ten umożliwia generowanie quizów

(nazwanych *questionnaires*) wykorzystując jeden lub wszystkie z 6 proponowanych wariantów odpowiedzi. Wykorzystane treści mogą być organizowane w obrębie jednego quizu w tematyczne grupy a polecenie „*question inverse*” pozwala na odwrócenie roli wpisanych danych (opcja ta jest możliwa jedynie w przypadku wprowadzenia tylko poprawnych odpowiedzi do każdego zadanego pytania). Poszczególne kwestionariusze mogą być również ze sobą łączone i tworzyć tym samym nowe, bardziej rozbudowane i obejmujące większy zakres tematyczny quizy. Ponadto program umożliwia trzy sposoby udostępniania i korzystania z zaprogramowanych ćwiczeń. Mogą one być wydrukowane lub edytowane w postaci stron internetowych bądź plików ćwiczeń interaktywnych (*fichiers exécutable autonomes*). W tym ostatnim przypadku uczeń posiada nie tylko największą autonomię w realizacji ćwiczenia (jeśli taka opcja została wcześniej udostępniona przez nauczyciela uczeń może sam zdecydować o formie quizu czy też parametrach poszczególnych pytań i odpowiedzi takich jak między innymi ograniczenie limitu czasu na udzielenie poprawnej odpowiedzi czy też sposób uzyskiwania informacji zwrotnej), ale także może liczyć na bardziej szczegółową formę ewaluacji swoich odpowiedzi i regularnie śledzić swoje postępy w nauce. Opcja „*Gestion des résultats*” umożliwiająca zarządzanie wynikami uczniów znacznie zwiększa repertuar możliwych zastosowań pedagogicznych tego programu.

Ciekawą propozycję, choć mniej zaawansowaną z punktu widzenia technicznego, stanowi również program *ECT* przeznaczony do generowania quizów sprawdzających rozumienie tekstu pisanego. Program ten pozwala na kategoryzację pytań i ich podział na trzy grupy tematyczne. Oprócz pytań sprawdzających ogólnie lub szczegółowe rozumienie tekstu autor ćwiczenia ma możliwość zaprogramowania dodatkowych pytań weryfikujących znajomość pojawiającej się w tekście leksyki i gramatyki. Każda grupa tematyczna może zawierać 5, 10 lub 15 różnych pytań i w zależności od zaprogramowanej opcji pytania mogą wymagać jednej lub kilku poprawnych odpowiedzi. Program pozwala na edycję ćwiczenia w dwóch różnych wersjach strony internetowej, które są dosyć atrakcyjne dla ucznia nie tylko ze względu na użyte elementy wizualne, ale również na organizację samej strony jak i zawartych treści. Ponadto uczeń ma możliwość podjęcia samodzielnej decyzji co do ilości i zakresu tematycznego pytań, na które chciałby udzielić odpowiedzi po przeczytaniu tekstu. Dodatkowym atutem programu jest możliwość umieszczenia informacji zwrotnej dla ucznia nie tylko po każdej udzielonej odpowiedzi, ale również w postaci końcowej ewaluacji ćwiczenia informującej o ilości zdobytych przez niego punktów, wykorzystanym czasie i ocenie jego kompetencji w obrębie wybranej grupy tematycznej. Program ten wymaga jednak od użytkowników przynajmniej podstawowej znajomości zasad programowania i języka javascript a wykorzystane teksty nie mogą być zbyt długie.

Obok quizów znaczną grupę programów jednozadaniowych reprezentują generatory ćwiczeń o charakterze ludyczno-edukacyjnym (aneks nr 2), których bogaty repertuar znaleźć można na wcześniej już przytaczanej stronie *Usina Quiz*. Programy te umożliwiają tworzenie różnego typu interaktywnych krzyżówek, puzzli, gier w gaskę, w „wisielca”, gier pamięciowych, gier polegających na łączeniu, układaniu lub znajdowaniu wybranych elementów tekstowych i/lub graficznych, itp. Z punktu widzenia technicznego stopień trudności ich programowania może być mniejszy lub większy w zależności od rodzaju i jakości proponowanych edytorów dokumentów elektronicznych. W większości przypadków są one oparte na prostych edytorach tekstu i pozwalają jedynie na wprowadzanie lub modyfikację danych językowych. Ze względu na swój ludyczny charakter interaktywne gry i zabawy językowe odgrywają dużą rolę w procesie nauczania/uczenia się języka obcego i są one uważane przez uczniów za bardzo motywującą i atrakcyjną pomoc w zdobywaniu lub praktykowaniu wybranego materiału językowego. Możliwość samodzielnego konstruowania tego typu ćwiczeń daje zatem nauczycielowi swobodę doboru przekazywanych za ich pomocą treści językowych i kulturowych.

Biorąc pod uwagę ciekawe rozwiązania i możliwości dydaktyczne wśród tej grupy programów jednozadaniowych na szczególną uwagę zasługuje kilka narzędzi, których krótka charakterystykę zamieszczamy poniżej.

Program *Mots entrecroisés* pozwala na generowanie interaktywnych krzyżówek o różnym stopniu trudności, szczególnie przydatnych do nauczania lub weryfikowania znajomości słownictwa specjalistycznego. Praca w tym programie polega na tworzeniu tematycznych baz danych w postaci słowników, które nie tylko służą pomocą w trakcie rozwiązywania ćwiczenia, ale również mogą być wykorzystane do tworzenia kolejnych krzyżówek.

Program *Quandary* umożliwia konstruowanie historii interaktywnych, fikcyjnych bądź odzwierciedlających wybrany fragment rzeczywistości, których bohaterami stają się sami uczniowie. Każda historia podzielona jest na etapy, które stanowią swego rodzaju sytuacje problemowe. Przejście do następnego etapu wymaga od ucznia rozwiązania zaprezentowanej sytuacji problemowej i podjęcia właściwej decyzji poprzez wybór jednej z przedstawionych możliwości. Każda z nich prowadzi do innego rozwiązania problemu i tym samym przebieg całej historii zależy od dokonanych przez ucznia wyborów. Historie te mogą tworzyć spójne, mniej lub bardziej rozbudowane opowiadania lub ograniczać się do jednej wybranej sytuacji problemowej. Ćwiczenie to może zatem sprzyjać nie tylko kształtowaniu kompetencji językowych ucznia, ale również rozwija jego wyobraźnię, umiejętność logicznego myślenia i rozwiązywania sytuacji problemowych.

Równie interesującą propozycją jest program *Cantare 2*, który pozwala na rozwijanie sprawności rozumienia tekstu słuchanego poprzez wykorzystanie piosenek, ale także wszystkich innych dokumentów audio lub audiovideo.

2.2. WIELOZADANIOWE PROGRAMY NARZĘDZIOWE

Wspólnymi cechami wielozadaniowych programów narzędziowych są podobne metody pracy w obrębie tych programów wynikające z ich wewnętrznego podziału na wersję roboczą dla nauczyciela i wersję dla ucznia. Programy te różnią się natomiast od siebie wykorzystanymi rozwiązaniami technicznymi, stopniem trudności programowania ćwiczeń oraz proponowaną ofertą dydaktyczną (aneks nr 3).

Najbogatszy repertuar ćwiczeń interaktywnych można znaleźć w ofercie programu *Clic*, który jest również programem najstarszym wśród omawianych narzędzi wielozadaniowych. Za jego pomocą użytkownik może stworzyć 17 różnych ćwiczeń podzielonych na 5 kategorii. Mogą być one ze sobą automatycznie łączone w tematyczne grupy a przy ich realizacji użytkownik może posłużyć się różnego typu plikami multimedialnymi. Wygenerowane ćwiczenia mogą być wykorzystane w wersji drukowanej lub edytowane w postaci pakietów ćwiczeń interaktywnych, które uczeń może rozwiązywać bezpośrednio na własnym komputerze. W zależności od rodzaju ćwiczenia oraz dostępnych opcji uczeń może uzyskiwać informację zwrotną o prawidłowości udzielanych odpowiedzi w trakcie wykonywania zadania lub po jego ukończeniu. Program stwarza również możliwość zarządzania wynikami uczniów i tworzenia indywidualnych bądź grupowych raportów aktywności ucznia (zawierających informację o wykorzystanym czasie, ilości podjętych prób, liczbie i poprawności wykonanych zadań).

Największą popularnością wśród programów wielozadaniowych cieszy się program *Hot Potatoes*, który doczekał się licznych tłumaczeń i tutoriali w innych językach, między innymi francuskim, włoskim, niemieckim czy rosyjskim. Bezpłatna oferta programu pozwala na korzystanie z 5 niezależnych generatorów różnego rodzaju ćwiczeń. W zależności od zaprogramowanych parametrów technicznych poszczególne moduły pozwalają na tworzenie wybranego rodzaju ćwiczenia w jednym lub kilku wariantach (np. ze względu na sposób

udzielania poprawnej odpowiedzi moduł *jqquiz* umożliwia wygenerowanie quizu w 4 dostępnych wariantach). Przygotowane ćwiczenia mogą być wykorzystane w wersji drukowanej lub edytowane w postaci stron internetowych. W tym ostatnim przypadku program umożliwia łączenie ze sobą poszczególnych ćwiczeń i tworzenie w ten sposób wybranych sekwencji tematycznych. Ponadto nauczyciel ma do dyspozycji różne sposoby konfigurowania zarówno strony internetowej ćwiczenia jak i udzielanych informacji zwrotnych, dzięki czemu zyskuje szansę większej indywidualizacji owoców własnej pracy i dostosowania ich do indywidualnych potrzeb i preferencji swoich uczniów. Niewątpliwym atutem programu jest także możliwość dołączania do ćwiczeń rozmaitych dokumentów, plików multimedialnych czy linków zewnętrznych, co nie tylko służy ich urozmaiceniu, ale i pozwala na dywersyfikację celów pedagogicznych ćwiczenia. Łatwość obsługi programu oraz proponowane rozwiązania techniczne przyczyniają się do stale rosnącej liczby jego użytkowników jak i materiałów zrealizowanych przy jego pomocy publikowanych w Internecie.

Nie mniej ciekawą ofertę z punktu widzenia dydaktycznego stanowi program *Netquiz Pro*. Program ten przeznaczony jest przede wszystkim do programowania testów, przy realizacji których użytkownik ma do wyboru 11 różnych ćwiczeń w jednym lub kilku wariantach. Raz stworzone ćwiczenie może być wielokrotnie modyfikowane i używane przy układaniu nowych testów. Liczba wykorzystanych ćwiczeń w jednym teście może być dowolna i nie wpływa ona w żaden sposób na organizację wizualno-przestrzenną całości testu, ponieważ ćwiczenia edytowane są na osobnych, połączonych ze sobą stronach internetowych. Każda z nich posiada praktyczne menu, które ułatwia uczniowi orientację i nawigację w obrębie wybranego testu. Oprócz polecenia i krótkiego opisu wykonania każde ćwiczenie może zawierać dodatkowe informacje i wskazówki pomagające w jego realizacji. Ponadto uczeń może uzyskać informację zwrotną dotyczącą udzielonych odpowiedzi po każdym wykonanym ćwiczeniu lub na końcu testu. Informacja ta może ograniczać się jedynie do wskazania prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi, ale może również zawierać wskazówki mające na celu doprowadzenie ucznia do autokorekty. Program posiada również opcję pozwalającą na zarządzanie wynikami uczniów i śledzenie ich postępów w wykonywaniu przygotowanych testów. Kolejnym atutem programu jest możliwość stworzenia pewnego rodzaju strony tytułowej dla każdego testu, która może przedstawiać jego krótką charakterystykę (zakres tematyczny, opis celów, jego adresatów) oraz informację o autorze jak i samym programie. Czynnikiem sprzyjającym indywidualizacji programowanych testów jest możliwość różnych sposobów konfigurowania zarówno ćwiczeń jak i edytowanych stron internetowych. Niewątpliwą zaletą programu jest również sam tutorial, który obok niezbędnych informacji na temat funkcjonowania i pracy w programie *Netquiz Pro* zawiera dodatkowe wskazówki techniczne dotyczące tworzenia własnych stron internetowych i innych pomocy multimedialnych.

Kolejnym programem służącym przede wszystkim do tworzenia testów jest program *Quiz Faber*. Przy konstruowaniu pytań w tym programie użytkownik może posłużyć się różnego typu dokumentami elektronicznymi, umieszczając je bezpośrednio przy danym pytaniu lub tworząc do wybranych dokumentów odpowiednie linki. Program oferuje także możliwość wielokrotnego wykorzystania utworzonych ćwiczeń a przygotowany test może być edytowany w postaci pojedynczej strony internetowej lub połączonych ze sobą stron z poszczególnymi ćwiczeniami. Każdy test może być poprzedzony jego krótką charakterystyką. W zależności od wybranej wcześniej przez nauczyciela opcji uczeń może uzyskiwać informację zwrotną co do poprawności swoich odpowiedzi po każdej udzielonej odpowiedzi lub na końcu testu w formie tabelki reasumującej jego aktywność przy realizacji testu oraz szczegółowej informacji o charakterze każdej pojawiającej się w teście odpowiedzi. Ponadto program daje możliwość korzystania z modułu zarządzania wynikami uczniów i umieszczania

raportów o ich postępach w nauce na dostępnym serwerze lub bezpośrednio wysyłania ich zainteresowanym uczniom za pomocą poczty elektronicznej.

Ciekawą propozycję stanowi również program *Ordidac*, który wprowadzie służy przede wszystkim do tworzenia lekcji i modułów nauczania dystansowego, ale może także być wykorzystany do programowania autonomicznych lub sekwencyjnych ćwiczeń. Ze względu na swoje przeznaczenie program ten umożliwia nie tylko ewaluację odpowiedzi uczniów oraz zarządzanie ich rezultatami, ale pozwala również na wprowadzanie na każdym etapie testu (lub lekcji) stosownych wskazówek i komentarzy wspomagających uczniów w samodzielnej realizacji wyznaczonych zadań.

Praca w wyżej omawianych programach narzędziowych wymaga ich uprzedniej instalacji na własnym komputerze. W analizowanej ofercie dydaktycznej znaleźć można także takie strony i serwisy internetowe, które umożliwiają pracę *on-line* i generowanie ćwiczeń bezpośrednio w sieci. Taki sposób pracy oferują między innymi autorzy strony *Exerciste* a utworzone ćwiczenia można umieszczać bezpośrednio na serwerze lub wysłać je pocztą elektroniczną. Oferta dydaktyczna strony *Exerciste* jest dosyć atrakcyjna w tym znaczeniu, że znaleźć w niej można ćwiczenia, które nie pojawiają się w innych omawianych programach wielozadaniowych (np. dwa warianty ćwiczenia sprawdzającego zdolność koncentracji i szybkość czytania). Jednak autor ćwiczeń ma o wiele mniejsze możliwości jeśli chodzi o programowanie parametrów dotyczących informacji zwrotnych czy też konfiguracji samej strony internetowej.

3. UWAGI KOŃCOWE

Kształcenie językowe wspomagane technologią komputerową cieszy się coraz większą popularnością. Dostępne rozwiązania technologiczne pozwalają nauczycielom na uatrakcyjnienie tego procesu i wykorzystanie motywującej roli szeroko pojętych pomocy multimedialnych nie tylko dzięki użyciu gotowych materiałów, ale także poprzez tworzenie własnych pomocy, jakimi mogą stać się między innymi samodzielnie przygotowane ćwiczenia interaktywne. Znajomość oferty programów narzędziowych może zatem znacznie ułatwić wybór odpowiednich narzędzi i tym samym dostosować wygenerowane ćwiczenia do oczekiwań i realnych potrzeb własnych jak i swoich uczniów.

Zaproponowana analiza wybranych programów i generatorów językowych ćwiczeń interaktywnych jest próbą zasygnalizowania potencjalnych możliwości autorskich programów narzędziowych i ich wykorzystania w procesie nauczania/uczenia się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Bertin, J.-C. 2001. *Des outils pour des langues. Multimédias et Apprentissage*. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A.
- Delaby, A. 2006. *Créer un cours en ligne*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Hirschsprung, N. 2005. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette Livre.
- Lancien, T. 1998. *Le multimédia*. Paris: CLE International.
- Mangenot, F. 2002. „L'apprentissage des langues”. [w:] *Psychologie des apprentissages et multimédia* (red. J. Crinon i D. Legros). Paris: Armand Colin/VUEF, 128-153.
- Półtorak, E. 2007. „Propozycje kryteriów oceny ćwiczeń interaktywnych”. [w:] *Dydaktyka Języków Obcych na początku XXI wieku* (red. M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 125-134.
- Rougier, S. (red.) 2005. *Ressources pédagogiques en ligne. De la conception à la mise en page*. Dijon: Educagri éditions.
- Vincent, J. 2002. *Les TICE à l'école*. Paris: Bordas/VUEF.

ANEKS NR 1

Nazwa programu	Źródło	Autor / Wydawca	Język	Rodzaj ćwiczeń	Techniki prezentacji materiałów	Formy edycji ćwiczenia	Stopień trudności
DYRIS	http://dyris.free.fr/p3fr.html	Eric Leydet	- francuski	quiz (2 warianty odpowiedzi: wybór poprawnej odpowiedzi lub jej wpisanie)	- tekst; - grafika.	- strona internetowa	średniotrudny
QUESTY	www.questy.fr	Dominique Bonnefon	- francuski - angielski - niemiecki - hiszpański	quiz (jedno lub wielokrotnego wyboru)	- tekst - dźwięk / muzyka - video	- strona internetowa - plik ćwiczeń interaktywnych - wydruk	łatwy
QUESTIONS-RÉPONSES	www.atlence.com/qr	Atlence	- francuski	quiz (6 możliwych wariantów odpowiedzi: - wybór poprawnej odpowiedzi - wpisanie krótkiej odpowiedzi - wybór prawda/fałsz - przyporządkowanie właściwej odpowiedzi - ułożenie właściwej odpowiedzi z rozsypanych elementów - znalezienie odpowiedzi na zasadach gry w „wisielca”)	- tekst - grafika - dźwięk / muzyka - video	- strona internetowa - plik ćwiczeń interaktywnych - wydruk	łatwy
ECT	www.usinaquiz.ovh.org/qcmetxt/ect.htm	Usina Quiz	- francuski	quiz (jedno lub wielokrotnego wyboru umożliwiający kategoryzację pytań)	- tekst	- strona internetowa (w 2 wariantach: <i>parchemin</i> i <i>azur</i>)	średniotrudny

Tab. 1: Zestawienie porównawcze wybranych programów /generatorów quizów językowych.

ANEKS NR 2

Nazwa programu	Źródło	Autor / Wydawca	Język	Rodzaj ćwiczenia	Techniki prezentacji materiałów	Formy edycji ćwiczenia	Stopień trudności
MEMOLANG	www.usinaquiz.ovh.org/jeux/memolang/memolang.htm	Usina Quiz	- francuski	gra pamięciowa	- tekst	-strona internetowa	średniotrudny
JEU DES MOTS	www.usinaquiz.ovh.org/flash/mot/word2.html	Arpit Jain	- francuski; - angielski.	- ułożenie słowa z podanych liter	- tekst	-strona internetowa	trudny
LINNAEUS	www.sequane.com	Fabien Olivry	- francuski; - angielski.	przyporządkowanie elementów do właściwej kategorii	-tekst	-strona internetowa	łatwy
JEU DE L'OIE	java.arcadevillage.com/quizz/oiief.html	Christophe Caissotti	- francuski	gra w „gaskę”	- tekst	-strona internetowa	trudny
LA VOUVRE	www.sequane.com	Fabien Olivry	- francuski; - angielski; - niemiecki; - portugalski.	zabawa na zasadach gry w „gaskę”, której bohaterem jest wąż	-tekst	-strona internetowa	łatwy

<i>PENDU</i>	www.usinaquiz.ovh.org/pendu/pendu.htm	Usina Quiz	- francuski	gra w „wisielca”	-tekst	-strona internetowa	średniotrudny
<i>DRAGDROP</i>	www.usinaquiz.ovh.org/jeux/drag/drag.htm	Tobias Poschwatta	- francuski; - angielski.	umieszczenie wskazanych elementów na obrazku	- tekst; - grafika.	-strona internetowa	trudny
<i>MOTS ENTRECROISÉS</i>	www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1103	CCDMD	- francuski ; - angielski.	- krzyżówka	-tekst	- strona internetowa ; - wydruk.	łatwy
<i>QUANDARY</i>	www.halfbakedsoftware.com/quandary.php	Half-Baked Software	- angielski (+ tłumaczenia programu m.in. w j. francuskim, niemieckim, włoskim, hiszpańskim)	historia interaktywna/ rozwiązywanie sytuacji problemowych	-tekst; -hipertekst; -grafika; -dźwięk / muzyka; -video.	- strona internetowa; - plik interaktywnych ćwiczeń; - wydruk.	łatwy
<i>CANTARE 2</i>	www.ccdmd.qc.ca/ri/cantare	CCDMD	- francuski ; - angielski.	piosenka/ ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia dokumentu słuchanego	-tekst; -hipertekst; -grafika; -dźwięk / muzyka; -video.	- strona internetowa ; - wydruk.	łatwy

Tab. 2: Zestawienie porównawcze wybranych programów /generatorów gier i zabaw językowych.

ANEKS NR 3

Nazwa programu / strony internetowej	Źródło	Autor/ Wydawca	Język	Rodzaje ćwiczeń	Techniki prezentacji materiału	Formy edycji ćwiczenia	Stopień trudności
<i>CLIC</i>	http://clic.xtec.net/es/clic3/index.htm	Francesc Busquets	- hiszpański (+ tłumaczenia programu m.in. w j. francuskim, niemieckim, angielskim)	- krzyżówki; - ćwiczenia na bazie tekstu; - wyszukiwanie określonych elementów; - łączenie pasujących elementów; - puzzle.	-tekst; -grafika; -dźwięk/muzyka; -animacje, -video.	- plik ćwiczeń interaktywnych; - wydruk.	średniotrudny i czasochłonny
<i>HOT POTATOES</i>	http://hotpot.uvic.ca	Half-Baked Software	- angielski (+ tłumaczenia programu m.in. w j. francuskim, niemieckim, włoskim, rosyjskim)	- krzyżówki; - quizy; - układanie rozsypanych elementów; - łączenie pasujących elementów; - ćwiczenia z luką.	-tekst; -hipertekst; -grafika; -dźwięk/muzyka; -video.	- strona internetowa; - wydruk.	łatwy
<i>NETQUIZ PRO</i>	www.ccdmd.qc.ca/ri/netquizpro	CCDMD	- francuski; - angielski.	- quizy jedno i wielokrotnego wyboru; - prawda/fałsz; - krótka odpowiedź; - pytania otwarte; - ćwiczenia z lukami; - dyktanda; - ćwiczenia polegające na łączeniu, układaniu bądź identyfikowaniu wybranych elementów;	-tekst; -hipertekst; -grafika; -dźwięk/muzyka; -video.	- strona internetowa; - wydruk.	łatwy

<i>QUIZ FABER</i>	www.lucagalli.net	Luca Galli	- angielski; - włoski; - portugalski (+ tłumaczenia interfejsu wersji dla ucznia m.in. w j. francuskim, niemieckim, polskim, rosyjskim)	- quizy jedno i wielokrotnego wyboru; - prawda/fałsz; - pytania otwarte; - ćwiczenia z lukami; - łączenie pasujących elementów.	- tekst; - grafika; - dźwięk/ muzyka; - video.	- strona internetowa; - wydruk.	łatwy
<i>ORDIDAC</i>	www.ordidac.fr.st	Patrick Olivier	- francuski	- quizy jedno i wielokrotnego wyboru; - pytania otwarte (bez możliwości ich ewaluacji za pomocą programu); - ćwiczenia w oparciu o interaktywny obrazek; - ćwiczenia wykorzystujące różnego rodzaju źródła multimedialne.	- tekst; - grafika; - animacje; - video.	- plik ćwiczeń interaktywnych	łatwy
<i>EXERCISTE</i>	http://exerciste.ilemaths.net	Exerciste	- francuski	- ćwiczenia z lukami; - gra pamięciowa; - ćwiczenia na bazie tekstu (układanie, wyszukiwanie elementów, pytania/odpowiedzi, sprawdzanie szybkości czytania, itp.); - 3 odmiany gry „w wisielca”;	- tekst	- strona internetowa	łatwy

Tab. 3: Zestawienie porównawcze omawianych programów wielozadaniowych.

W CO WIERZY CARLOS FUENTES? KILKA REFLEKSJI NA TEMAT TŁUMACZENIA NAPRAWDĘ MEKSYKAŃSKICH ESEJÓW W KONTEKŚCIE NAUCZANIA PRZEKŁADU

* * *

What does Carlos Fuentes believe in? Some reflexions on the Polish version of real Mexican essays in the context of a university translation course.

The objective of this paper is to analyse some examples of the translator's choices made in the Polish version of the Carlos Fuentes's essays En esto creo. The main point of the selection of examples is to show the level of manipulation of the original in regard to the author's credo. At the same time the problem of ideology, ethics, different Spanish variants, and the policy of translation are considered as having the same importance as linguistic and cultural aspects in the teaching of translation.

* * *

WSTĘP: DIABEL TKWI W MEKSYKAŃSKOŚCI

Tezę, że eseje Carlosa Fuentes, umieszczone w tomie *W to wierzę*, nie są wcale tak meksykańskie, można bardzo łatwo udowodnić, cytując przykłady tekstów zdecydowanie uniwersalnych, o wiele szerszej traktujących zjawiska współczesnej kultury, daleko wychodzących poza meksykański kontekst. Z wymienionego zbioru interesują nas jednak te eseje, które są osadzone w meksykańskiej rzeczywistości i wyrażają stosunek autora do najbliższego mu kontekstu kulturowego. Skupienie się na tej przestrzeni geograficzno-kulturowej oznacza, że będziemy musieli wyjść poza granice Meksyku jako kraju, i udać się do północnego sąsiada, czyli do Stanów Zjednoczonych.

Bardzo osobisty charakter esejów Fuentes, pełnych odniesień do przeżyć i doświadczeń pisarza jako człowieka, jako męża, jako Meksykanina czy jako twórcy, oraz jego poglądy na takie wartości jak miłość, przyjaźń, piękno, rodzina, dzieci, edukacja (esencjalne i proste słowa stanowiące, co znamienne, tytuły poszczególnych esejów), implikuje istnienie specyficznej dominanty translatorskiej. Nie mamy bowiem do czynienia z fikcją literacką, tylko ze spójną wykładnią poglądów autora, co nadaje zadaniu tłumacza wymiar ideologiczny i etyczny.

Meksykańskość esejów Fuentes to nie tylko liczne odniesienia przestrzenno-czasowe i kulturowe do ojczystego kraju autora, lecz, przede wszystkim, meksykańska odmiana języka hiszpańskiego. Dla pracy tłumacza niebagatelne znaczenie powinien mieć fakt, że hiszpański staje się tu meksykańskim (w dalszym ciągu naszych rozważań będziemy wracać do tego określenia), a to niesie za sobą cały bagaż kulturowy, który manifestuje się na poziomie języka właśnie i znajomość tego nośnika kultury, a nie książek o historii czy o malarstwie Meksyku, będzie tu nas interesować.

Meksykańska rzeczywistość, do której odwołuje się Fuentes, jego własna wizja świata, którą roztacza przed czytelnikiem, śmiałe oceny przeszłości, kontrowersyjne niekiedy poglądy, od których się nie powstrzymuje, stanowią esencję serii esejów przedstawionych od

A („Amistad” – „Przyjaźń”) do Z („Zürich” – „Zurych”). Są to również tematy, na których chcielibyśmy się skupić analizując pewne rozwiązania translatorskie, które dotyczą wyżej wymienionych kwestii.

KTO MÓWI: AUTOR CZY TŁUMACZKA?

Już pobieżna obserwacja wyborów Zofii Wasitowej, tłumaczki zbioru, sprawia, że znawcy meksykańskiego kontekstu kulturowego muszą postawić stanowcze pytanie, co z tym Meksykiem w meksykańskich esejach i czy polska wersja *En esto creo* to nadal fuentesowskie credo.

Spróbujmy w pierwszej kolejności poszukać kontekstu, wbrew pozorom bardzo meksykańskiego, gdyż odnoszącego się do meksykańskiej „diaspory”. W eseju „Iberoamérica” znajdujemy następującą informację:

„*Treinta millones de norteamericanos hablan español.*” (s. 139)

„*Trzydzieści milionów Amerykanów z Północy mówi po hiszpańsku.*” (s. 129)¹

Powyższe stwierdzenie (mamy tu na myśli tekst wyjściowy – TW) niczym nie zaskakuje. Latynoskie wpływy kulturowe w Stanach Zjednoczonych czy po prostu istnienie Amerykanów latynoskiego pochodzenia, jakich Fuentes ma w tym przypadku na myśli, to kwestia znana, nawet laikom. Trudno jednak określić, na ile laik jest zorientowany co do faktu, że znakomita większość Amerykanów „mówiących po hiszpańsku” koncentruje się w południowych stanach, gdzie najczęściej osiedlali się meksykańscy imigranci. Z powodów kulturowych (chodzi o ziemie należące niegdyś do Meksyku, które częściowo zachowały swój meksykański charakter do dzisiaj) osiedlali się oni zwyczajnie po drugiej stronie granicy. Tekst docelowy (TD), w którym pojawia się kalka z języka hiszpańskiego „Amerykanie z Północy”, deformuje rzeczywistość i pozbawia czytelnika klarownego i, co najważniejsze, stałego w esejach Fuentesa punktu odniesienia o niezaprzeczalnie historycznym charakterze.

W eseju „Rodzina” znajdujemy inny przykład użycia podobnej kalki:

„*Joven abogado y maestro en la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana, a los veinticinco años, mi padre ingresó al Servicio Exterior Mexicano como abogado de la Comisión de Reclamaciones México-Norteamérica, creada para atender las quejas de ciudadanos de los EE UU afectados por los actos de guerra en la frontera norte.*” (s. 87)

„*Jako młody magister prawa z uniwersytetu veracruzńskiego, mój ojciec, wówczas dwudziestopięcioletni, wstąpił do Meksykańskiej Służby Dyplomatycznej jako adwokat wcielony do meksykańsko-północnoamerykańskiej komisji zażaleń, której przeznaczeniem było rozpatrywanie skarg obywateli Stanów Zjednoczonych, poszkodowanych przez wojenne działania na północnej granicy Meksyku.*” (s. 81)

Powyższe zestawienie fragmentów TW i TD wskazuje nie tylko na powielanie kalki „północnoamerykański” jako ekwiwalentu przymiotnika „norteamericano”. Zastanawiające jest bowiem również opisowe, jakby się zdawało na pierwszy rzut oka, traktowanie nazw instytucji: „uniwersytet veracruzński” i „meksykańsko-północnoamerykańska komisja zażaleń”. Jak widać są to jednak dosłowne tłumaczenia i choć Komisja Zażaleń już nie istnieje, to Uniwersytet Veracruzński z siedzibą w Jalapie, stan Veracruz, nie znikł z instytucjonalnej mapy Meksyku, nie zmienił swej nazwy, a nawet świetnie się rozwija.

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z C. Fuentes, *En esto creo* (2004) i *W to wierzę* (2003).

Kalki „północnoamerykański” i „Amerykanin z Północy”, zmieniające sens fuentesowskich odniesień do kontekstu kulturowego czy politycznego, pojawiają się w całej książce, brzmiąc mniej lub bardziej absurdalnie: „kapitalizm północnoamerykański” (bo na południu USA już/jeszcze go nie ma?), „instytucje północnoamerykańskie” (ewidentne odwołanie do Ameryki Północnej, która w naszym kontekście postrzegana jest jako kontynent, podczas gdy w TW chodzi tylko o instytucje USA) etc. Wszegobecny w omawianych esejach kontekst, rozumiany zarówno w wąskim – meksykańskim zakresie jak i w szerszym – amerykańskim ujęciu, jest trudny do zrozumienia nawet bez dodatkowych komplikacji ze strony tłumaczki, zacierających na poziomie geograficzno-politycznym jasny system odniesień.

Istnienie różnych odmian języka hiszpańskiego to niewątpliwie bogactwo kulturowe, ale i problem traduktologiczny dla tłumaczy mierzących się tekstami pochodzącymi z hispanoamerykańskiej strefy kulturowej.

W eseju „Meksyk” Fuentes wypowiada się, między innymi, na temat „naturalnej grzeczności”, której hołdują Meksykanie, występującej tuż obok niewymownego chamstwa i ordynarności. Mowę Meksykanów, zdaniem autora, charakteryzują dwa ekstrema – bolesne usuwanie się w cień i wręcz miażdżące narzucanie się – stanowiące swego rodzaju kontrapunkt. (Fuentes, 2003: 166) Następnie autor przytacza serię wypowiedzi, w której przeplatają się wyszukane komplementy i formułki grzecznościowe oraz wyrażenia mniej lub bardziej wulgarnie.

O ile w TD opuszczenie jakiegось wulgaryzmu czy złagodzenie go nie jest praktycznie zauważalne, to zestawienie TW i TD ujawnia daleko idące zmiany i zdecydowanie wskazuje na niezrozumienie przez tłumaczkę typowo meksykańskich wyrażeń lub popularnych powiedzeń, pochodzących z rejestru potocznego. Poniżej prezentujemy znamienne tego przykłady.

„- *Jalisco nunca pierde y cuando pierde arrebatada.*” (s. 179)

„- *Pijak nigdy nie traci, a kiedy traci, to wrywa innym.*” (s. 166)

Popularne powiedzenie podkreślające specyficzny charakter mieszkańców stanu Jalisco, którzy nie umieją przegrywać (z zasady nigdy nie przegrywają, a jeśli już, to są nieobliczalni i biada ich przeciwnikom), występuje tylko w TW. Trudno dociec, skąd wziął się pomysł pijaka, co Jalisco ma z nim wspólnego i jakie jest źródło tych konotacji. Nie pozostaje nam nic innego jak pozostawić to bez komentarza. Niemniej jednak warto wspomnieć, że w serii wypowiedzi, które mają na celu odtworzenie ekstremalnych postaw, które znajdują swój wyraz w meksykańskiej mowie, postać pijaka, który nic nie traci, brzmi dość zagadkowo.

Skrajny przykład odstępstwa od tekstu oryginału ilustrują dwa następne zdania, w których pojawiają się meksykanizmy:

„- *Esto es un desmadre.*

- *Qué va, esto está muy padre.*” (s. 170)

„- *To jest odrywanie dziecka od matki.*

- *Co ty, tak robi każdy ojciec.*” (s. 166)

Leksem „desmadre” jest wieloznaczny i w zależności od kontekstu może mieć różny wydźwięk stylistyczny, od potocznego do bardzo wulgarnego. Zawsze jednak ma charakter negatywny, gdyż oznacza bałagan, bajzel, burdel czy jeszcze bardziej dosadny stasiukowy „rozpierzdomlik”. Tymczasem lektura TD wskazuje jednoznacznie na „europejskie” rozumienie leksemu „desmadre”, czyli jako „odrywanie dziecka od matki”. Niemniej jednak

Gran Diccionario de la Lengua Española (1996) podaje również inne znaczenie – „chaos”, „zamieszanie”, które najwyraźniej nie zostało wzięte pod uwagę.

Skojarzenie leksemu „desmadre” z matką stało się zapewne przyczyną błędnych asocjacji widocznych w drugim zdaniu tego przykładu. Pojawia się w nim leksem „padre”, który w wyrażeniu „está muy padre” nie ma nic wspólnego z „ojcem” jak chce tłumaczka, tylko oznacza „coś wspaniałego, świetnego, genialnego”. W niektórych bowiem fragmentach serii soczyście meksykańskich wypowiedzi pojawiają się mini dialogi lub konfrontacje uprzejmości z ordynarnością. Powyższy przykład ilustruje właśnie takie zderzenie stylów mówienia.

W powyższym przypadku mamy do czynienia z polisemią, która zarówno wówczas, gdy jest celowa jak i wtedy, gdy jest przypadkowa, może stanowić jedną z większych trudności w przekładzie. Znaczenie leksemów lub frazemów polisemicznych aktualizuje się w kontekście (Pisarska i Tomaszewicz, 1996: 165). Możemy zaryzykować twierdzenie, że kontekst, w wąskim znaczeniu jak i szerszym, nie został tu wzięty pod uwagę. Odpowiednik słownikowy wziął górę nad ekwiwalencją kulturową.

W interesującym nas przykładzie nie tylko mikrokontekst wpływa na odczytanie znaczeń. Istotna, o ile nie decydująca, okazuje się meksykańska odmiana języka hiszpańskiego, czyli kontekst kulturowy. Cámara Aguilera (2000, www) podkreśla, że „podstawową sprawą okazuje się wyjście od koncepcji kultury i odmiany języka, które pozwalają jednoznacznie określić sens, pozostający w ścisłym związku z różnymi odmianami istniejącymi wewnątrz tego samego języka” (nasze tłumaczenie).

Ostatni przykład, którym chcielibyśmy się posłużyć, aby podkreślić wagę znajomości odmiany języka hiszpańskiego, w jakiej zostały napisane eseje, pochodzi z tekstu „Rodzina”:

„Recuerdo su decisión de renunciar, durante el gobierno de Abelardo Rodríguez, a la secretaria general del Distrito Federal, horrorizado ante los ofrecimientos de “mordidas” y violaciones a la ley.” (s. 89)

„Pamiętam jak za czasów rządu Abelarda Rodrígueza postanowił podać się do dymisji w sekretariacie Okręgu Federalnego, wstrząśnięty wiadomością o łapówkach i łamaniu prawa.” (s. 83)

Bohaterem passusu, który cytujemy jest ojciec Carlosa Fuentesa, dyplomata Rafael Fuentes Boettiger. Mowa jest zaś o okresie, kiedy pracował on w ministerstwie Dystryktu (bądź Okręgu jak chce tłumaczka) Federalnego. Różnica między „sekretariatem” a „ministerstwem” jest zasadnicza. Ojciec Fuentesa nie był szeregowym urzędnikiem ani sekretarzem (męskim odpowiednikiem sekretarki), tylko musiał piastować o wiele bardziej odpowiedzialną funkcję, co jednoznacznie wynika z TW. Ponadto tylko urzędnicy wyższego szczebla podają się do dymisji.

Wiele miejsca w zbiorze *En esto creo* poświęca autor specyficznej idiosynkrazji swoich rodaków, którą opisuje w różnych esejach, koncentrując jednak swoje spostrzeżenia w tekście poświęconym Meksykowi. Stosunek Fuentesa do własnego narodu jest pełen szacunku i podziwu, choć z niektórych zdań przebija gorycz.

„Somos, sin embargo, grandes improvisadores: componemos cosas rotas, conectamos cables y secuestramos luces, resucitamos gallos en los palenques y sabemos cocinar cuanto la naturaleza ofrece: somos los chefs de cuisine de la pobreza.” (s. 180)

„Jesteśmy jednak wielkimi improwizatorami: składamy to, co połamane i potłuczone, łączymy kable i kradniemy lampy, ożywiamy koguty na torach wyścigowych i umiemy gotować to wszystko, co daje nam natura: jesteśmy chefs de cuisine biedoty.” (s. 167)

Powyższy cytat z TW wypukła umiejętność, jakie posiadają rodacy Fuentes: radzenia sobie w każdej sytuacji, wychodzenia z opresji, stawiania czoła przeciwnościom. Znamienne jest to, że autor pisze w pierwszej osobie liczby mnogiej, choć klasowość meksykańskiego społeczeństwa i nierówny podział bogactw z góry określa, że chodzi o tzw. *clases populares*, czyli najniższe warstwy społeczne, a nie o ogół Meksykanów. Kluczem do rozszyfrowania cytowanego zdania jest słowo „bieda”, które zresztą zostało weń umiejętnie wplecione za pomocą ironicznej metafory „*chefs de cuisine de la pobreza*”.

Imponujące są osiągnięcia Meksykanów na polu radzenia sobie w ekstremalnych sytuacjach i to zarówno w TW jak i TD choć akcenty uległy przemieszczeniu w procesie przekładu. Dwie z czynności, o których wspomina Fuentes – „*conectamos cables*” i „*secuestramos luces*” – odnoszą się do kradzieży energii elektrycznej poprzez podłączanie się do transformatorów. Idea tej praktyki nie została w żaden sposób przeniesiona do TW, tylko wręcz zdeformowana stwierdzeniem o kradzieży lamp.

Drugi fragment cytowanego tłumaczenia, na który szczególnie chcielibyśmy zwrócić uwagę to „ożywanie kogutów na torach wyścigowych”. Niewątpliwie Meksykanie są narodem zaradnym życiowo, ale jeśli chodzi o meksykańskie koguty, to nawet przywrócone do życia przez swoich właścicieli metodą perswazji, zakłęk czy po prostu za pomocą ostróg, które przywiązują im się do nóg, nie są w stanie się ścigać, co najwyżej godnie paść w walce w *palenque*, czyli na arenie.

Wieloznaczność w języku to jeszcze jeden problem natury traduktologicznej, który w przypadku tak naznaczonych odniesieniami kulturowymi esejach rysuje się jako szczególnie ważny, żeby nie powiedzieć delikatny.

W cytowanym już wielokrotnie esej „Meksyk” Fuentes porusza kwestię tożsamości narodowej, czyli tematu dość drażliwego zwłaszcza, gdy chodzi o kraj tak wielokulturowy jak Meksyk. Nie miejsce tu na pogłębione rozważania na ten temat bowiem dla czytelników esejów Fuentes a istotne jest jego zdanie w tej kwestii, a twierdzi on, że to metysaż stanowi esencję meksykańskości:

“¿*Qué es, sin embargo, la supuesta «esencia» nacional sino un mestizaje de encuentros entre lo indígena, lo europeo, lo africano?*” (s. 181)

„Czym jednak jest ta domniemana «istota» narodu, jeżeli nie mieszaniną wynikłą z połączenia cech tubylczych z europejskimi i z afrykańskimi?” (s. 168)

O ile w powyższym przykładzie „lo indígena” można wyrazić uciekając się do słownikowego „tubylca”, to już w następnym opcja ta staje się nadużyciem:

„*Para el indígena, tzotzil, chamula o tarahumara, su cultura es su modernidad. (...) ¿Seremos, en el siglo XXI, un país abierto que no le tiene miedo ni a su antigüedad aborígen ni a su modernidad mestiza? Como, demográficamente, no habrá al cabo ni un México puramente indígena ni un México puramente blanco, más nos vale valorizar dos cosas.*” (s. 181)

„*Dla Tzotzila, Chamuli czy Tarahumara własna kultura jest nowoczesnością na miarę tubylców. (...) Czy w wieku XXI będziemy rajem otwartym, który nie boi się ani swej tubylczej staroświeckości, ani metyskiej nowoczesności? Ponieważ z punktu widzenia demografii, w końcu nie będzie Meksyku czysto tubylczego ani Meksyku wyłącznie «białego», warto rozważyć te dwie sprawy.*” (s. 168)

Używane przez Fuentes określenie „indígena” odnosi się w cytowanym kontekście, oraz w innych, do Indian. Oczywiście istnieje w języku hiszpańskim słowo „indio”, nadane przez Hiszpanów rdzennym mieszkańcom podbitego przez nich kontynentu. Od dawna jest

jednak uznawane za oznaczające kategorię społeczną, niższą oczywiście, narzuconą przez Europejczyków. (*Diccionario de Filosofía Latinoamericana*, www) Obecnie pojęcie „indio” zostało praktycznie całkowicie zastąpione w Meksyku przez „indígena”.

Systematyczne tłumaczenie dwuznacznego jak się okazuje leksemu „indígena” jako „tubylec” zamiast „Indianin” sprawia, że recepcja myśli, jakie wyraża Fuentes w eseju „Meksyk” jest poważnie zaburzona. Istotnie Indianie Tzotzil, Chamula czy Tarahumara są potomkami rdzennych mieszkańców dzisiejszego Meksyku, czyli tubylcami. Ale tubylcami są wszyscy Meksykanie, również biali, wzięci w cudzysłów z tego samego zapewne powodu, dla którego tłumaczka unika w przykładzie niepopranego politycznie określenia Indianin.

Przykładem aberracji staje się tłumaczenie „czysto tubylczy Meksyk”, zwłaszcza w kontekście realnego metysażu indiańsko-europejsko-afrykańskiego, który podkreśla sam autor w cytowanym wcześniej zdaniu. W TW Fuentes nie mówi o tubylcach, czyli o Meksykanach, lecz o Indianach, o pewnej części społeczeństwa, wreszcie o „nowoczesności na miarę Indian”. Używanie przez tłumaczkę słowa „tubylcy” zamiast „Indianie” prowadzi do swego rodzaju dekulturacji metyskiego Meksyku: przecież jeśli są Metysi, to muszą być i Indianie. Tych jednak u Wasitowej nie ma.

W tym samym przykładzie interesuje nas podkreślona część zdania, w której zwraca uwagę zmiana sensu w stosunku do oryginału. Jeszcze raz należy z całą mocą podkreślić, że kwestia Indian i ich roli w społeczeństwie meksykańskim to temat od zawsze sporny i żywo dyskutowany. Stąd tym bardziej nabiera wagi postawa, jaką przyjmuje Fuentes, głosząc, że w interesie Meksykanów, czyli ogółu, leży dostrzeżenie wartości, jakie niesie w sobie zarówno indiański jak i biały wpływ na to, czym jest obecnie Meksyk. Nie chodzi zatem o rozważanie problemów (TD) „staroświeckości Indian” i „metyskiej nowoczesności”, tylko o uznanie wartości jednego i drugiego (TW).

Z punktu widzenia rzetelności przekładu i etyki zawodu tłumacza poglądy wyrażane przez autora to rzecz święta. Nawet jeżeli tłumacz z tymi poglądami się nie zgadza, punkt widzenia autora powinien być jednocześnie punktem wyjścia do wykonania zadania, jakie tłumacz świadomie na siebie przyjął. Powyższy przykład już wskazuje jak łatwo zejść na manowce. Niemniej jednak warto przyjrzeć się jeszcze jednemu, aby dokładniej zilustrować kwestię uczciwości tłumacza względem autora.

Powszechnie znane są prawicowe poglądy Carlosa Fuentes, jego krytyczny stosunek do Partii Rewolucyjno-Instytucjonalnej, która rządziła Meksykiem przez ponad siedemdziesiąt lat i doprowadziła do rozpowszechnienia się korupcji, zepsucia instytucji i masowej emigracji Meksykanów do Stanów Zjednoczonych. Eseje zamieszczone w zbiorze *En esto creo* to właśnie manifestacja tych poglądów. Niechybnie czekają nas dalsze rozważania nad treścią eseju „Meksyk”, w którym jednym z tematów jest przyszłość kraju. Tekst Fuentes kończą następujące pytania retoryczne:

„¿Cuál será el plazo de nuestra siguiente esperanza, cuál la intensidad de nuestro próximo deseo?” (s. 184)

„Jaki termin zostanie wyznaczony dla kolejnej naszej nadziei, jaka będzie gwałtowność naszych przyszłych żądań?” (s. 171)

Po zestawieniu tekstu oryginalnego z tłumaczeniem Zofii Wasitowej nasuwa się pytanie: Kto mówi w TD? W TW z pewnością Fuentes, zastanawiając się nad pragnieniami Meksykanów: „(...) jak silne będzie nasze następne pragnienie?” Tymczasem przekład brzmi niczym lewicowe rewindykacje, wyrażone stanowczym tonem i wzmocnione liczbą mnogą. Kolejna wątpliwość, to czy świat Fuentes w *En esto creo* przystaje do świata przedstawionego we *W to wierzę?* Czy świat, o którym pisze Fuentes w swoich esejach to czasowo-przestrzenne konkrety czy rzeczywistość sztucznie wykreowana w procesie

przekładu? Czy między tłumaczką i autorem istnieje ideologiczne porozumienie, które Ziomek nazywa „duchowym pokrewieństwem” (1980: 182-183)? Czy czytamy Fuentesę, czy też jesteśmy odbiorcami swego rodzaju dwugłosu w sprawie?

KILKA REFLEKSJI W SPRAWIE NAUCZANIA PRZEKŁADU

Przedstawione tu przykłady, zaczerpnięte z niektórych esejów miały na celu zaakcentowanie kilku problemów związanych z tłumaczeniem jako aktywnością zawodową. Kompetencje tłumacza (językowe i kulturowe), waga kontekstu kulturowego dla szukania znaczeń, tłumaczenie w kontekście, kontekst odbioru, punkt widzenia, to kwestie, na które nieustannie zwraca się uwagę w rozważaniach na temat przekładu jako dziedziny badań i w tekstach krytycznych, których przedmiotem są konkretne tłumaczenia. Należy jednak podkreślić, że niektóre aspekty (choćby z wyżej wymienionych) poruszane są częściej, a inne mniej.

Podobnie jest w przypadku zajęć z przekładu dla studentów kierunków filologicznych i podyplomowych studiów z przekładu. Kwestie natury wybitnie językowej, takie jak wieloznaczność czy zróżnicowanie rejestrów, bądź kulturowej, to znaczy problem transferu zjawisk kulturowych w przypadku nieprzystających do siebie kultur wyjściowych i docelowych, to już stałe punkty, jakim poświęca się czas na zajęciach teoretycznych i praktycznych z tłumaczenia. Powszechnie stosowaną metodą pracy ze studentami jest analiza komparatystyczna TW i TD, oparta na porównywaniu tekstu oryginalnego z tłumaczeniami proponowanymi przez słuchaczy bądź wykorzystywanie istniejących już w obiegu przekładów. Dotyczy to zarówno tekstów literackich, specjalistycznych jak i przekładu audiowizualnego.

Oporając się na kilkuletnim doświadczeniu w prowadzeniu zajęć zarówno teoretycznych jak i praktycznych (proseminariów i zajęć specjalizacyjnych) z przekładu oraz znając programy zajęć z tej dziedziny na własnej i innych uczelniach, trudno nam oprzeć się wrażeniu, że zdecydowanie w pierwszej kolejności bierze się pod uwagę kwestie językowe, a następnie kulturowe i one stanowią podstawę wszelkich działań na niwie dydaktyki przekładu. Nie dziwi to zresztą zważywszy na miejsce, jakie zajmuje ta dziedzina na studiach uniwersyteckich, jaki cel przyświeca tym zajęciom i wreszcie, jak są one traktowane przez samych studentów studiów licencjackich, magisterskich czy podyplomowych.

W zależności od języka, z którego i na który się tłumaczy wachlarz dyskusowanych kwestii, a przynajmniej ich zakres, ulega modyfikacji (że wspomnimy tylko o problemie kalki, która z pewnością inaczej jest postrzegana w przypadku tłumaczeń z tak popularnego języka, jakim jest angielski, niż na przykład w tłumaczeniach z hiszpańskiego). W związku z tym postulaty, które pragniemy wysunąć dotyczą tłumaczeń z języka hiszpańskiego na polski i nie są jedynie wynikiem przeprowadzonej tu analizy porównawczej TW i TD.

Kontekst odbioru i związana z nim recepcja ideologiczna tekstów tłumaczonych wydaje nam się problemem pierwszej wagi. Skupienie na stronie językowej oraz na procesie przekładu i technikach zastosowanych przez tłumaczy całkowicie usuwa w cień refleksję nad tym, w jaki sposób TD jest postrzegany przez czytelników kultury docelowej. Oczywiście rozważania na ten temat siłą rzeczy muszą być poprzedzone analizą i interpretacją TD, po których należy dokonać analizy i interpretacji oryginału, a następnie otrzymane wyniki i refleksje zestawić. Osiągnięcia badaczy szkoły polisystemów na temat recepcji przekładu i kontekstu docelowego, traktowane niestety po macoszemu jeśli w ogóle wykorzystywane w praktyce czy omawiane na polskim gruncie, mogą niewątpliwie przyczynić się do poszerzenia pola recepcji i uświadomić studentom fakt, że w pierwszej kolejności są oni czytelnikami i że tłumaczą dla czytelników.

W przedstawionych powyżej przykładach jednoznacznie można było stwierdzić, że większość manipulacji miała miejsce w procesie przekładu. Pokazanie studentom, że w procesie tym uczestniczy nie tylko tłumacz jako główny sprawca, lecz także, a może przede wszystkim, wydawnictwo jako klient i ostateczny decydent, powinno stanowić jeden z punktów dyskusji na temat recepcji. W analizie, jaką przeprowadziliśmy, umownie posługiwaliśmy się formułką „tłumaczka użyła” czy „jak chce tłumaczka”. W dyskusji o odbiorze nie można jednak zapominać o tym, że tłumacze podporządkowani są pewnym regułom narzucanym przez wydawnictwa, a w niektórych przypadkach o swoich wyborach translatorskich dowiadują się z wydanej już książki.

Etyka w przekładzie to również problem, któremu należy się przyjrzeć w szerszym kontekście bowiem zasady etyki odnoszą się w tym przypadku także do wydawnictwa, czy generalnie do klienta, który zamawia tłumaczenie, autora, jego agenta, korektora w wydawnictwie, drukarni, sprzedawców, krytyków literatury i krytyków przekładu. Role tych aktorów są różne i pojawiają się oni na różnych etapach przedsięwzięcia, jakim jest tłumaczenie. Znamienny jest fakt, że oświadczenie, iż przetłumaczona książka to produkt działalności wielu osób, wśród których tłumacz jest tą, od której wymaga się najwięcej, a niejednokrotnie ma on tylko po części wpływ na ostateczny kształt produktu, niezmiennie zaskakuje studentów.

Ponieważ w części analitycznej zajmowaliśmy się przekładem z meksykańskiej odmiany języka hiszpańskiego na język polski, czujemy się w obowiązku dodać, że w przypadku języka o tak bogatej różnorodności, dysponującego wieloma wariantami regionalnymi (mieszczącymi się w lokalnych standardach) i odznaczającego się zregionalizowaną polisemią, dydaktyka przekładu powinna obejmować zagadnienia właśnie z tego zakresu. Rzecz jasna wymaga to wyjścia z kontekstu Półwyspu Iberyjskiego, europejskiego wreszcie, aby różnorodność świata hiszpańskojęzycznego nie ograniczała się do uroczego urozmaicenia, jakie nam serwują podręczniki do nauki języka hiszpańskiego. Istnienie różnych odmian hiszpańszczyzny to owszem kwestia kultury i cywilizacji, ale także kwestia nauki i nauczania, między innymi przekładu.

Wysuniecie powyższych postulatów nie miało na celu poddanie w wątpliwość wagi, jaką przywiązuje się do czysto językowych aspektów tłumaczenia czy transferu kulturowego. Chcieliśmy jedynie zasygnalizować, że inne strony praktycznego podejścia do przekładu, są równie ważne i powinny znaleźć się w programie zarówno teoretycznego jak i praktycznego kursu przekładu.

BIBLIOGRAFIA

- Cámara Aguilera, E. 2000. „El español y la variación intralingüística” [w] *La Página del Idioma Español*. <http://www.el-castellano.com/ecamara.html>. DW 27.06.2008.
- Diccionario de Filosofía Latinoamericana*, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, UNAM, publikacja Biblioteca Virtual Latinoamericana, hasło Indigenismo. <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/indigenismo.htm>, DW 09.06.2008.
- Fuentes, C. 2003. *W to wierzę*. Przekład Z. Wasitowa. Warszawa: Świat Książki.
- Fuentes, C. 2004. *En esto creo*. Barcelona: Booket.
- Gran Diccionario de la Lengua Española. Diccionario de uso*. 1996. Madrid: SGEL.
- Pisarska, A. i T. Tomaszewicz. 1996. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ziomek, J. 1980. „Przekład – rozumienie – interpretacja” [w] *Powinowactwa literatury*. Warszawa: PWN.

JAK EFEKTYWNIENIE NAUCZAĆ GRAMATYKI NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO W POLSKICH SZKOŁACH?

* * *

Effective grammar instruction in foreign language lessons in Polish schools

Although most teachers perceive grammar instruction as something natural and necessary, it has always been a source of considerable controversy, with some theorists and researchers even claiming that it should be abandoned in favor of replicating in the classroom the conditions of naturalistic acquisition. Even though there is a broad consensus nowadays that grammar teaching should take place, scholars still disagree as to such issues as the selection of the structures to be taught, the choice of instructional techniques and procedures, the organization of grammar lessons and the place of the structural component in the overall curriculum. In the light of insufficient teacher awareness in such areas, the present paper aims to discuss the ways in which the effectiveness of grammar instruction in Polish schools could be enhanced by making the right choices concerning syllabus design, lesson planning and techniques intended to introduce and practice grammatical structures.

* * *

1. WPROWADZENIE

Dla większości nauczycieli nauczanie gramatyki jest rzeczą tak oczywistą, że już samo pytanie o jego zasadność spotkałoby się zapewne ze sporym niedowierzaniem. Dzieje się tak dlatego, że struktury gramatyczne zawsze były w taki lub inny sposób nauczane, konieczność ich poprawnego używania jest zapisana w podstawie programowej i są one uwzględnione w programach nauczania, a we wszystkich nowych podręcznikach, nawet tych najbardziej nastawionych na komunikację, zamieszcza się sekcje poświęcone wprowadzaniu i ćwiczeniu gramatyki. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że celowość nauczania form językowych została zakwestionowana w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to wyniki badań pokazały, że elementy systemu gramatycznego opanowywane są w pewnej ustalonej kolejności, niezależnie od tego, czy są one przyswajane naturalnie czy też nauczane w klasie językowej (patrz Ellis 1994; Pawlak 2006). To właśnie na ich podstawie zaproponowano całkowite odrzucenie nauczania gramatyki i korekty błędów na rzecz odtworzenia podczas lekcji warunków zbliżonych do naturalnych, a co za tym idzie nieświadomego przyswajania języka poprzez ekspozycję bądź też autentyczną komunikację (Krashen 1982; Prabhu 1987). Mimo że wpływ tego podejścia był ograniczony, a wyniki kolejnych projektów badawczych świadczące o efektywności instrukcji doprowadziły do ponownego wzrostu znaczenia gramatyki, teoretycy i badacze wciąż nie zgadzają się w wielu zasadniczych kwestiach, takich jak wybór struktur, które mają być nauczane, sposób ich wprowadzania i ćwiczenia, przeprowadzanie lekcji gramatycznych czy też miejsce gramatyki w programie nauczania (Ellis 2006; Nassaji i Fotos 2007; Pawlak 2007a; Spada i Lightbown 2008).

Trudno się nie zgodzić, że tego typu kwestie mają kluczowe znaczenie, bo przecież decyzje podejmowane we wszystkich tych obszarach determinują w dużej mierze skuteczność nauczania gramatyki, a ponieważ jest ona ważnym elementem kompetencji komunikacyjnej (por. Savignon 2001), przekładają się także na skuteczność całego kształcenia językowego. Tym bardziej niepokoić może fakt, w jak niewielkim stopniu istniejące modele teoretyczne oraz wyniki najnowszych badań empirycznych są uwzględniane przez autorów podręczników i na kursach metodycznych, a w związku z tym, jak niewielka jest świadomość nauczycieli w tym zakresie i jak wiele do życzenia pozostawia sposób nauczania gramatyki w polskich szkołach. Stąd też, niniejszy artykuł stanowi próbę określenia warunków, jakie powinny być spełnione w odniesieniu do konstrukcji programu nauczania, sposobów prowadzenia lekcji oraz doboru technik i procedur, aby zoptymalizować uczenie się i nauczanie tego podsystemu.

2. MIEJSCE GRAMATYKI W PROGRAMIE NAUCZANIA

Mimo że istnieje wiele różnych sposobów organizacji materiału językowego, skupimy się tutaj na omówieniu *programu opartego o strukturę gramatyczną* (ang. *structural syllabus*), *programu skonstruowanego na podstawie zadań komunikacyjnych* (ang. *task-based syllabus*) oraz relacjach między nimi, a to dlatego, że są one odzwierciedleniem diametralnie różnych poglądów na nauczanie form językowych (Skehan 1998; Ellis 2003; Pawlak 2006). Jeśli chodzi o ten pierwszy, punktem ciężkości są struktury morfosyntaktyczne, dobrane i uszeregowane według takich czynników jak na przykład stopień skomplikowania formy, znaczenia czy funkcji, podobieństwo, częstotliwość występowania, przydatność czy trudność w nauczaniu (Johnson 2001). Struktury te są kolejno wprowadzane i ćwiczone w oparciu o przekonanie, że w pewnym momencie uczący się będą w stanie opanować całość systemu językowego i wykorzystać poznane reguły w komunikacji. W praktyce oznacza to, że najpierw dokonywana jest selekcja struktur gramatycznych, a dopiero potem taki dobór leksyki, funkcji, tematów czy sytuacji, który umożliwi jak najlepsze zilustrowanie formy, znaczenia i użycia w kontekście a następnie jak najczęstsze ich wykorzystanie. Z kolei w programach opartych o zadania komunikacyjne, nie określa się już na samym początku listy struktur, które powinny stać się przedmiotem zainteresowania podczas poszczególnych zajęć, stojąc na stanowisku, że należy koncentrować się na tych elementach, które są uczącym się potrzebne w celu osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego bądź takich, które są szczególnie trudne do opanowania. Proponowane są tutaj różne rozwiązania, takie jak zwracanie uwagi na daną formę w trakcie wykonywania określonego zadania, na przykład poprzez poprawienie błędu (Long 1991), takie planowanie aktywności, aby umożliwić zwrócenie uwagi na płynność, poprawność i stopień skomplikowania wypowiedzi (Skehan 1998), interwencja nauczyciela w trakcie wykonywania zadania (Samuda 2001), bądź też wprowadzenie ćwiczeń językowych do fazy je poprzedzającej lub po nim następującej (Willis i Willis 2007). Ponieważ niektóre istotne struktury mogą się samoistnie nie pojawić podczas lekcji, część specjalistów wskazuje na zasadność opracowania specjalnej listy zagadnień, (ang. *grammar checklist*), która pozwoli określić, te, które zostały już przećwiczone oraz te, na które należy zwrócić uwagę uczniów (Larsen-Freeman 2003).

Z braku miejsca nie jest tutaj możliwe omówienie zalet i wad tych rozwiązań, ale warto podkreślić, że zdaniem wielu teoretyków i badaczy, programy, w których punktem wyjścia do instrukcji są konkretne trudności z przekazaniem treści i znaczeń uwzględniają w o wiele większym stopniu naturalne procesy przyswajania języka niż te powstałe w oparciu o preselekcję materiału gramatycznego (Long i Crookes 1992; Skehan 1998; Ellis 2002, 2003; Pawlak 2006; Long 2007). Stanowisko to nie znajduje jednak odzwierciedlenia w dostępnych materiałach do nauki języków obcych, bo trudno obecnie znaleźć podręczniki, w których nie byłyby obecne w mniejszym lub większym stopniu gramatyczny program nauczania, nawet

jeśli ich autorzy starają się nas przekonać, że nadrzędnym celem jest rozwijanie potencjału komunikacyjnego. To z kolei przekłada się na codzienną praktykę nauczania języków obcych, gdzie poszczególne struktury są sukcesywnie wprowadzane, ćwiczone i utrwalane w nadziei, że w pewnym momencie uczący się zaczną ich poprawnie używać w normalnej komunikacji. Oczywiście, nie jest to już sytuacja, kiedy gramatyka nauczana jest całkowicie w oderwaniu od kontekstu sytuacyjnego, a uczący się nie mają możliwości jej aktywnie używać. Autorzy starają też uwzględnić fakt, że przyswajanie języka to proces długotrwały i stopniowy przez stosowanie tzw. *spiralnego układu materiału* (ang. *spiral syllabus*), w którym poszczególne struktury pojawiają się wielokrotnie, przy czym za każdym razem zwraca się uwagę uczniów na nieco inny aspekt ich znaczenia i użycia. Tym niemniej, widać wyraźnie, że wbrew opinii licznych specjalistów, to struktury gramatyczne a nie zadania komunikacyjne stanowią zasadniczy punkt odniesienia w konstruowaniu większości programów nauczania.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy i w jaki sposób taka sytuacja przekłada się na efektywność nauczania gramatyki oraz co należałoby zrobić, aby ten proces zoptymalizować. Wydaje się, że w polskim kontekście edukacyjnym, gdzie kontakt z danymi językowymi jest wciąż bardzo ograniczony, nie jest możliwe całkowite odejście od preselekcji i stopniowego wprowadzania struktur gramatycznych, co z kolei wcale nie oznacza, że niemożliwe jest jednoczesne stosowanie zadań komunikacyjnych i integracja obu tych typów programów. Na przykład Ellis (2002, 2003) proponuje tzw. *podjęcie modularne* (ang. *modular approach*) którego trzon stanowiłyby aktywności umożliwiające osiąganie rzeczywistych celów komunikacyjnych, mające przede wszystkim na celu rozwijanie nieświadomej wiedzy implicytnej. Ich istotnym uzupełnieniem byłby zupełnie odrębny komponent poświęcony wprowadzaniu i ćwiczeniu elementów kodu językowego, który obejmowałby tradycyjne ćwiczenia i zadania służących rozwijaniu świadomej wiedzy eksplicytnej. Najbardziej kontrowersyjnym postulatem jest jednak to, aby na początku nauki stosowane były jedynie zadania komunikacyjne, a element gramatyczny pojawiał się dopiero wtedy, gdy uczący się znajdują się na poziomie średniozaawansowanym. (Ellis 2002, 2003, 2006). Zdaniem autora niniejszej publikacji, o ile postulat integracji jest jak najbardziej uzasadniony, to trudno byłoby zaakceptować odłożenie w czasie nauczania elementów strukturalnych, bo w sytuacji ograniczonego kontaktu z językiem docelowym w klasie i poza nią mogłoby to doprowadzić do osiągnięcia płynności i wykształcenia się strategii komunikacyjnych kosztem poprawności i precyzji, przy czym popełniane błędy mogłyby się okazać niemożliwe do wyeliminowania na późniejszych etapach nauki. Stąd też, jak podkreśla on we wcześniejszych publikacjach (np. Pawlak 2006, 2007b, 2007c), niezbędna jest taka integracja programów opartych o struktury gramatyczne i zadania komunikacyjne, aby oba te elementy obecne były przez cały czas nauki. Co więcej, specyfika polskiego kontekstu edukacyjnego powoduje, że nauczanie elementów kodu językowego powinno odgrywać kluczową rolę w przypadku osób początkujących, a waga zadań komunikacyjnych powinna się zwiększać z upływem czasu i w końcu mogą się one stać podstawą nauczania na poziomie zaawansowanym. Choć programy te mogą być wdrażane niezależnie, nie ma też żadnego powodu, aby nie miały się one uzupełniać tak, aby wprowadzane i przećwiczone struktury były podstawą planowania i przeprowadzania zadań komunikacyjnych.

3. PLANOWANIE I PROWADZENIE LEKCJI POŚWIĘCONYCH GRAMATYCE

Kolejną ważną kwestią, ściśle powiązaną z wyborem jednego z dwóch opisanych powyżej programów nauczania jest to, w jaki sposób należy planować i przeprowadzać lekcje poświęcone gramatyce. Najbardziej zapewne rozpowszechnionym rozwiązaniem jest tutaj model, znany jako *PPP* (ang. *presentation-practice-production*), gdzie nauczyciel najpierw

wyjaśnia użycie danej struktury bądź też umożliwia uczącym się jej samodzielne odkrycie, następnie prosi ich o wykonanie szeregu tradycyjnych ćwiczeń, takich jak powtarzanie, przekształcanie czy uzupełnianie, a dopiero później umożliwia jej samodzielne użycie w celu przekazywania w miarę autentycznych znaczeń (Skehan 1998; Harmer 2001). Choć procedura ta poddana została daleko idącej krytyce, gdyż nie uwzględnia wyników badań dotyczących procesów przyswajania języka (Willis 1996; Harmer 2001; Ellis 2003 itp.), jest ona przydatna z punktu widzenia nauczyciela (Skehan 1998). Pozostaje także w zgodzie z postulatami *teorii uczenia się sprawności* (ang. *Skill-Learning Theory*), według której odpowiednio zaplanowana praktyka językowa prowadzi do wykształcenia wiedzy implicytnej na podstawie posiadanej wiedzy eksplicytniej (DeKeyser 1998). Inne możliwości przeprowadzania zajęć nawiązują w mniejszym lub większym stopniu do zalecenia, aby nacisk na formę językową odbywał się w ścisłym związku z wykonywaniem zadań komunikacyjnych (Long 1991). Jak pisze Ellis (2001), jedną z możliwości jest *zaplanowanie zwrócenia uwagi uczących się na formę językową w reakcji na popełniane przez nich błędy* (ang. *planned focus on form*), na przykład przez przygotowanie typowych zadań komunikacyjnych, których wykonanie wymaga częstego jej użycia. Inną jest całkowity *brak preselekcji określonych struktur i skupianie się na błędach popełnianych przez uczniów w trakcie autentycznej komunikacji* (ang. *incidental focus on form*) bądź też na zagadnieniach, które mogą do takich błędów prowadzić lub być źródłem trudności podczas wykonywania zadań. Trzeba tutaj podkreślić, że oba te warianty są typowe dla programów opartych o zadania komunikacyjne, przy czym realizują one odpowiednio ich mniej i bardziej radykalne warianty (Skehan 2002).

Wbrew temu co twierdzi część teoretyków i badaczy, podejścia te wcale się nie wykluczają i, w przekonaniu autora, skuteczne nauczanie gramatyki wymaga ich umiejętnego połączenia ponieważ mogą się one doskonale uzupełniać. Nie ma bowiem żadnego powodu, aby odrzucić opisaną powyżej procedurę PPP, pod warunkiem, że, jak ma to często miejsce w polskich szkołach, nie będzie zaniedbywany jej ostatni komponent, tj. stworzenie możliwości użycia nauczonej struktury do realizacji autentycznych celów komunikacyjnych. Trzeba tutaj podkreślić, że cel ten można z powodzeniem osiągnąć poprzez zastosowanie zaplanowanego i spontanicznego nacisku na formę językową, co jest kolejnym argumentem na rzecz integracji omówionych rozwiązań. I tak na przykład, nauczyciel może wyjaśnić zasady dotyczące formy, znaczenia i użycia czasu przeszłego prostego w języku angielskim (ang. *Past Simple*), następnie poprosić uczniów o wykonanie ćwiczeń polegających na wstawianiu czasowników w odpowiedniej formie, udzielaniu odpowiedni czy przeprowadzaniu rozmów sterowanych, i w końcu zaplanować zadania komunikacyjne wymagające użycia tego czasu (opowiadanie na podstawie obrazków itp.) oraz poprawiać pojawiające się błędy. Jest rzeczą oczywistą, że tego typu podejście wymaga czasu, a jego realizacja nie jest możliwa w trakcie jednej jednostki lekcyjnej, co pokazuje bardzo wyraźnie, że procedurę PPP należy postrzegać przez pryzmat kilku kolejnych zajęć a nie jednego spotkania. To z kolei pozwala sformułować bardziej ogólną zasadę mówiącą o tym, że jeśli nauczanie gramatyki ma być skuteczne, to należy je postrzegać w dłuższej perspektywie, nie jednej czy dwóch lekcji, ale pewnej ich sekwencji na przestrzeni kilku tygodni czy nawet miesięcy. Jest to niezwykle ważne, bo przyswajanie i automatyzacja wiedzy eksplicytniej, a w szczególności rozwijanie wiedzy implicytnej stanowiącej podstawę codziennej komunikacji, wymaga wielokrotnego powtarzania danej struktury, zarówno podczas recepcji danych językowych, jak i tworzenia własnych wypowiedzi. Innymi słowy, jeśli chcemy, aby nasi uczniowie potrafili swobodnie i poprawnie używać czasu przeszłego prostego nie tylko w ćwiczeniach czy podczas testów ale także w trakcie spontanicznych interakcji, musimy do tej struktury często wracać, zapoznając ich z różnymi jej aspektami i zwracając ich uwagę na poprawne jej użycie w trakcie osiągnięcia konkretnych celów komunikacyjnych (por. Pawlak 2006, 2007a, 2007b, 2007c).

4. TECHNIKI I PROCEDURY NAUCZANIA GRAMATYKI

Choć wybór sposobu organizacji materiału czy prowadzenia lekcji odgrywa ogromną rolę, to efektywność nauczania struktur gramatycznych jest zazwyczaj kojarzona z doбором technik służących ich wprowadzaniu i ćwiczeniu, co znajduje odzwierciedlenie w tym, że to właśnie na nich koncentruje się zdecydowana większość projektów badawczych (Ellis 2006; Pawlak 2006; Nassaji i Fotos 2007; Pawlak 2007a). Ze względu na to, że w tym krótkim artykule nie jest możliwe omówienie i ocena przydatności wszystkich możliwości tego typu czy nawet pobieżne scharakteryzowanie istniejących klasyfikacji, skupimy się tutaj na kilku kluczowych dylematach, które nurtują teoretyków, badaczy i metodyków, wskazując na konieczność umiejętnego połączenia czasem bardzo różnych technik nauczania.

Jeśli przyjmiemy, że preselekcja struktur gramatycznych jest nieunikniona w naszym kontekście edukacyjnym, kwestią o podstawowym znaczeniu jest to, czy powinny one być wprowadzane *dedukcyjnie*, gdzie nauczyciel wyjaśnia formę, znaczenie i użycie danej formy, czy też *indukcyjnie*, gdzie uczący się są proszeni o samodzielne odkrycie zasad i prawideł na podstawie danych językowych (Thornbury 2001). Co ciekawe, mimo że wiele podręczników metodycznych podkreśla zalety indukcji i zaleca jej jak najczęstsze stosowanie (np. Brown 2001), wyniki badań pokazują, że to podawanie reguł prowadzi do lepszego opanowania wprowadzanych struktur (Erlam 2003). Trzeba też pamiętać, że tak w jednym jak i w drugim przypadku istnieje cała gama możliwości, które mają bezpośredni wpływ na skuteczność wybranego podejścia. Podezjas gdy wyjaśnienia mogą opierać się na odmiennych materiałach, być przekazywane w języku ojczystym bądź docelowym i odwoływać się w różnym stopniu do terminologii gramatycznej, samodzielne odkrywanie reguł może przebiegać w oparciu o analizę kilku przykładów, dłuższych tekstów i danych korpusowych, dialog z nauczycielem czy też wykonywanie w parach zadań służących podnoszeniu świadomości językowej (ang. *consciousness-raising tasks*). Co więcej, skuteczność dedukcji i indukcji jest uzależniona od właściwości danej struktury oraz szeregu różnic indywidualnych, a wybór podejścia uwarunkowany jest zazwyczaj ograniczeniami kontekstualnymi (czas, cele nauczania itp.). Wszystko to jasno pokazuje, że wprowadzając materiał gramatyczny zawsze należy wziąć pod uwagę wiele różnych czynników, w tym tak prozaicznych jak tygodniowa liczba zajęć, a podejmowane decyzje na pewno nie powinny być dogmatyczne (por. Pawlak 2006).

Inną ważną kwestią jest to, czy nauczanie gramatyki powinno polegać na stwarzaniu możliwości natychmiastowej, poprawnej *produkcji* określonej struktury (ang. *output-based instruction*) czy też uczący się powinni być raczej zachęceni do lepszego zrozumienia relacji między formą, jej znaczeniem i użyciem w oparciu o *receptę* materiału językowego (ang. *input-oriented instruction*). Nawet pobieżna lektura dostępnych materiałów czy obserwacja codziennej praktyki nauczania pokazuje, że dominuje tutaj to pierwsze podejście, które jest ściśle powiązane z procedurą PPP oraz teorią uczynienia się sprawności (DeKeyser 1998). Nauczyciel ma tutaj do dyspozycji szereg ćwiczeń i zadań, zarówno tych polegających na manipulacji materiałem językowym w bardzo ograniczonym zakresie (ang. *text-manipulation activities*), takich jak tłumaczenie zdań, uzupełnianie luk i transformacja, jak i tych, które wymagają konstruowania samodzielnych wypowiedzi przy użyciu danej struktury (ang. *text-creation activities*), gdzie uczący się opisuje na przykład dane miejsce stosując stronę bierną (Ellis 1997). W związku z tym, że takie techniki nie uwzględniają istnienia sekwencji rozwojowych i nie gwarantują, że uczący się będą potrafili wykorzystać poznane struktury w komunikacji, wielu badaczy wskazuje jako alternatywę receptywnie nauczanie gramatyki, które jest jednak nadal mało znane i rzadko stosowane. Może ono przybrać formę tzw. *zadań interpretacyjnych* (ang. *interpretation tasks*), które mają na celu wyeksponowanie relacji między formą, znaczeniem i funkcją, zwrócenie uwagi uczących się na dany element oraz dostrzeżenie luk w znajomości języka (Ellis 1995). Inną możliwością jest *instrukcja oparta o*

przetwarzanie danych językowych (ang. *input-processing instruction*), której głównym zadaniem jest modyfikacja stosowanych przez uczących się strategii recepcji materiału tak, aby znaczenia realizowane przez określone struktury stały się bardziej transparentne (VanPatten 1996). Ze względu na fakt, że wyniki przeprowadzonych badań są zróżnicowane i nie wykazują większej skuteczności żadnego z tych podejść, zasadne wydaje się być uznanie ich za jednakowo przydatne i zalecenie umiejętne ich połączenia w nauczaniu struktur gramatycznych (Ellis 2006). Nic bowiem nie stoi na przeszkodzie, aby podczas jednej lekcji uczniowie mieli za zadanie wykonanie szeregu ćwiczeń o charakterze receptywnym, a w trakcie kolejnych byli poproszeni o poprawne używanie danej struktury w różnego rodzaju ćwiczeniach i zadaniach. Rzecz jasna, aby taka integracja mogła nastąpić, niezbędne jest zapoznanie nauczycieli z odpowiednimi technikami i znacznie częstsze ich zamieszczanie w podręcznikach i materiałach uzupełniających.

Warto również podkreślić ogromną rolę, jaką w nauczaniu gramatyki powinny odgrywać *zadania komunikacyjne* jak również *korekta błędów popełnianych podczas ich wykonywania*. Szczególnie cenne są tutaj zadania, zaplanowane w ten sposób, aby realizacja celu komunikacyjnego wymagała zastosowania konkretnej formy językowej w produkcji lub/i recepcji (ang. *focused communication tasks*), tak jak to ma na przykład miejsce w przypadku opisywania położenia przedmiotów na obrazku, do czego konieczne jest używanie różnego rodzaju przymków. Choć zadania takie mogą być w przypadku niektórych struktur trudne do zaplanowania, ich podstawowym walorem jest to, że zwiększają szansę na automatyzację wiedzy eksplicytniej oraz na wykształcenie wiedzy implicytnej, która, jak wspomniano powyżej, jest niezbędnym warunkiem efektywnej komunikacji (Ellis 2003; Pawlak 2006). Równie ważną rolę odgrywa tutaj korekta błędów w użyciu danej struktury, kiedy na przykład uczeń omawia na forum całej klasy rezultaty zadania, bo umożliwia ona dostrzeżenie niedoskonałości w wiedzy językowej i może stanowić podstawę jej restrukturyzacji. Ważne jest jednak, aby poprawianie błędów nie skutkowało zamianą zadania komunikacyjnego w ćwiczenie gramatyczne i dlatego zalecaną techniką jest tutaj tzw. *przeformułowanie* (ang. *recast*), gdzie nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia, poprawiając popełniony błąd i zachowując jej pierwotne znaczenie (Long 1996). Z drugiej jednak strony, wielu badaczy podkreśla, że jeśli tego typu korekta ma być postrzegana jako negatywna informacja zwrotna, musi być ona ograniczona do konkretnej struktury, najlepiej takiej, którą uczniowie na danym etapie ćwiczą, odbywać się jak najczęściej i być powtarzana przez pewien okres czasu (Han 2002). Przeformułowanie i bardziej bezpośrednie techniki poprawiania błędów odgrywają też istotną rolę podczas wykonywania zadań wymagających użycia wielu różnych struktur (ang. *unfocused communication tasks*), realizując w ten sposób postulat, aby nacisk na określoną formę językową nie był z góry zaplanowany i odbywał się w trakcie realizacji autentycznych celów komunikacyjnych (Long 1991).

Rzecz jasna, skuteczne nauczanie gramatyki wymagać będzie umiejętnej integracji różnego rodzaju technik i procedur, uwzględniając przy tym konieczności ich stosowania w trakcie kilku kolejnych lekcji. I tak na przykład, wprowadzając stronę bierną można poprosić uczniów o samodzielne odkrycie reguły dotyczącej jej formy i użycia w czasie teraźniejszym, następnie zaplanować zadania interpretacyjne, które pozwolą im dostrzec relację pomiędzy formą, znaczeniem i funkcją, i w końcu zaproponować szereg zadań wymagających coraz to bardziej spontanicznego jej użycia. Kiedy uczniowie zautomatyzują już w pewnym stopniu wiedzę eksplicytną, konieczne będzie z kolei stworzenie im możliwości wykorzystania strony biernej w produkcji i recepcji, bo w tylko w ten sposób możliwe będzie rozwijanie wiedzy implicytnej, a co za tym idzie umiejętności jej zastosowania w komunikacji. Na tym etapie niezwykle ważną rolę będzie też odgrywała korekta popełnianych przez uczniów błędów w ścisłym związku z przekazywaniem konkretnych treści i znaczeń.

5. ZAKOŃCZENIE

Niniejszy artykuł miał na celu pokazanie, w jaki sposób decyzje dotyczące konstrukcji programu, sposobu prowadzenia lekcji oraz wyboru technik i procedur mogą się przyczynić do bardziej efektywnego nauczania struktur gramatycznych. Jak pokazuje powyższa dyskusja, nie istnieje jedna niezawodna metoda osiągnięcia tego celu, głównie dlatego, że interwencja dydaktyczna musi uwzględniać specyfikę kontekstu edukacyjnego, intencje, style poznawcze, przekonania i poziom zaawansowania uczniów, przygotowanie pedagogiczne i preferencje nauczyciela czy właściwości wprowadzanego i ćwiczonego materiału. Stąd też, konieczne jest umiejętne połączenie programów opartych o struktury gramatyczne i zadania komunikacyjne, procedury PPP z modelami zakładającymi nacisk formę językową podczas autentycznych interakcji, podawanie reguł i stworzenie możliwości samodzielnego ich odkrywania oraz ćwiczenie wprowadzanego materiału poprzez produkcję i recepcję. Ponieważ podstawowym celem kształcenia językowego jest zazwyczaj rozwijanie umiejętności porozumiewania się, niezbędne jest także przeprowadzanie zadań komunikacyjnych wymagających użycia danej struktury oraz poprawianie błędów popełnianych przez uczniów w trakcie realizacji ważnych dla nich celów komunikacyjnych, bo tylko w ten sposób możemy zapewnić rozwój nie tylko świadomej wiedzy eksplicytniej, ale też podświadomej wiedzy implicytnej. Rzecz jasna tego typu zalecenia będą wyglądały nieco inaczej w różnych grupach wiekowych, bo w oczywisty sposób podawanie reguł i wykonywanie ćwiczeń językowych ma mały sens w przypadku dzieci i musi być zastąpione innego rodzaju technikami. Trzeba sobie także uświadomić, że wiele z omówionych powyżej rozwiązań jest obecnie rzadko stosowanych, głównie dlatego, że nie są one uwzględniane w podręcznikach i najczęściej pomijane na zajęciach z dydaktyki i metodyki czy kursach uzupełniających. Dlatego też niezbędne jest podniesienie świadomości nauczycieli w tym zakresie oraz opracowanie nowoczesnych materiałów uzupełniających. W końcu, konieczne jest prowadzenie badań mających na celu określenie przydatności różnych technik i procedur oraz ich różnorodnych konfiguracji w polskim kontekście edukacyjnym, bo tylko w ten sposób możliwe będzie zaproponowanie rozwiązań dydaktycznych, które będą skutkować większą efektywnością nauczania struktur gramatycznych, przystając jednocześnie do istniejących ograniczeń i uwarunkowań.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- DeKeyser, R. M. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. [w:] Doughty, C. i Williams, J. (red.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 42-63.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1995. „Interpretation tasks for grammar teaching”. [w:] *TESOL Quarterly* 29: 87-105.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2001. „Introduction: Investigating form-focused instruction”. [w:] Ellis, R. (red.). 2001. *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell Publishers. 1-46.
- Ellis, R. 2002. „The place of grammar instruction in second/foreign language curriculum”. [w:] Hinkel, E. i Fotos, S. (red.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 17-34
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. 2006a. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. [w:] *TESOL Quarterly* 40: 83-107.
- Erlam, R. 2003. „The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language”. [w:] *Modern Language Journal* 87: 242-260.
- Han, Z. 2002. „A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output”. [w:] *TESOL Quarterly* 36: 543-572.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Johnson, K. 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Krashen, S. 1982. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching language: >From grammar to grammaring*. Toronto: Thomson and Heinle.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. [w:] de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39-52.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. [w:] Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H./ Crookes, G. 1992. „Three approaches to task-based syllabus design”. [w:] *TESOL Quarterly* 26: 27-56.
- Nassaji, H./ Fotos, S. 2007. „Issues in form-focused instruction and teacher education”. [w:] Fotos, S./ Nassaji, H. (red.). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honor of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press. 7-15.
- Pawlak, M. 2006a. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz-Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Pawlak, M. 2007a. „An overview of focus on form in language teaching”. [w:] Pawlak, M. (red.). *Exploring focus on form in language teaching*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 5-26.
- Pawlak, M. 2007b. „Comparing the effect of focus on form and focus on forms in teaching English third conditional”. [w:] Pawlak, M. (red.). *Exploring focus on form in language teaching*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 169-192.
- Pawlak, M. 2007c. „Rola nauczania form językowych w przyswajaniu języka obcego – podstawy teoretyczne”. [w:] Majer, J. i Nijakowska, J. (red.). *Język – poznanie-zachowanie. Studia nad psycholingwistycznymi aspektami przyswajania języka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 67-88.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Samuda, V. 2001. „Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher”. [w:] Bygate, M./ Skehan, P./ Swain, M. (red.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education. 119-140.
- Savignon, S. 2001. „Communicative language teaching for the twenty-first century”. [w:] Celce-Murcia, M. (red.). *Teaching English as a second or foreign language* (wydanie trzecie). Boston: Heinle & Heinle. 3-12.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, P. 2002. „Task-based instruction: Theory, research, practice”. [w:] Pulverness, A. (red.). *IATEFL 2002: York Conference selections*. Whitstable: IATEFL. 90-99.
- Spada, N./ Lightbown, P. 2008. „Form-focused instruction: Isolated or integrated”. [w:] *TESOL Quarterly* 42: 181-207.
- Thornbury, S. 2001. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. I Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO – WROCŁAW 2007
NA TEMAT:

**NOWE SPOJRZENIA NA MOTYWACJĘ
W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH**

Jak co roku we wrześniu członkowie i sympatycy Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego z całego kraju mieli kolejną okazję do spotkania, bowiem w dniach 10-12.09.2007r. odbyła się we Wrocławiu doroczna Konferencja Naukowa PTN, współorganizowana przez Zarząd Główny Towarzystwa, Uniwersytet Wrocławski, a konkretnie przez Instytut Filologii Angielskiej oraz Wyższą Szkołę Filologiczną, czyli wszystkie instytucje kształcące nauczycieli języków obcych we Wrocławiu. Honorowy patronat nad spotkaniem objął pan Prezydent Miasta Wrocławia, dr Rafał Dutkiewicz. W konferencji wzięło udział 148 osób, głównie członków PTN ze wszystkich oddziałów krajowych, ale także niezrzeszonych sympatyków z całego kraju.

Oficjalnego powitania wszystkich przybyłych na konferencję dokonała przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego konferencji pani prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego zaś oficjalnego otwarcia konferencji dokonał pan Prorektor ds. Nauczania Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. dr hab. Ryszard Cach. Następnie zabrali głos: Rektor Wyższej Szkoły Filologicznej, prof. dr hab. Zdzisław Wąsik i Dziekan Wydziału Filologicznego gościnnego Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. dr hab. Michał Tarnowski oraz Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, która przedstawiła w skrócie historię Towarzystwa. Wśród gości zasiadła również pani Dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, mgr Anna Karp, której placówka także wspomogła organizację konferencji, głównie w postaci wypożyczonego sprzętu.

Otwarcie obrad uświetnił doniosły moment wręczenia najwyższego w Polskim Towarzystwie Neofilologicznym odznaczenia, czyli Medalu im. Prof. Ludwika Zabrockiego znanej i szanowanej pani prof. dr hab. Elżbiecie Zawadzkiej-Bartnik z Uniwersytetu Warszawskiego. W ten sposób wyróżniono jej olbrzymi wkład w rozwój badań nad dydaktyką nauczania języków obcych oraz długoletnią i aktywną działalność na rzecz Towarzystwa.

Przewodniczenie obrad rozpoczął wspomniany już prof. dr hab. Zdzisław Wąsik, który poprowadził pierwszą sesję plenarną. Pod tym zacnym przewodnictwem wygłoszone zostały dwa referaty. Pani prof. dr hab. Anna Dąbrowska z Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego i jednocześnie Dyrektor Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców tego uniwersytetu mówiła o aktualnym statusie naszego języka ojczystego i żywo odpowiadała na pytanie: *Dlaczego cudzoziemcy uczą się polskiego?* podkreślając *Stare i nowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Następnie wspomniana już pani prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik (Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego) wygłosiła interesujący referat wprowadzający w tematykę konferencji pt. *Pojęcie motywacji wczoraj, dziś i jutro*.

I tak to pojęcie motywacji miało zdominować obrady toczące się przez trzy dni pod zawartym w temacie tegorocznej konferencji hasłem, a mianowicie *Nowe spojrzenia na*

motywację w dydaktyce języków obcych. Temat dyskutowany był zasadniczo w sześciu blokach tematycznych obejmujących następujące zagadnienia szczegółowe:

Blok I. Współczesne tendencje w badaniach nad motywacją w dydaktyce języków obcych:

- rola teorii atrybucji w motywacji,
- motywacja osiągnięć,
- konstruktywistyczne ujęcie motywacji,
- pojęcie *flow* (przepływ) i jego rola w dydaktyce języków obcych,
- inne współczesne teorie i koncepcje.

Blok II. Motywowanie uczniów i studentów w różnych grupach wiekowych:

- dzieci i młodzież, studenci na lektoratach, dorośli na kursach językowych, uczniowie z dysfunkcjami (upośledzenie słuchu, wzroku, dysleksja, dysgrafia).

Blok III. Motywowanie nauczycieli języków obcych.

- problem wypalenia zawodowego nauczycieli i zapobieganie jego konsekwencjom.

Blok IV. Motywacja w uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako obcego:

- charakterystyka grupy uczących się, ich potrzeby oraz sposoby motywowania.

Blok V. Techniki motywacyjne w rozwijaniu sprawności receptywnych i produktywnych:

- spojrzenie nauczycieli i lektorów praktyków, wymiana doświadczeń.

Blok VI. Adaptacja materiałów dydaktycznych do nauczania języków obcych pod kątem zwiększenia ich wartości motywacyjnej:

- adaptacja podręczników, ćwiczeń, materiałów autentycznych,
- wymiana praktycznych doświadczeń.

Ponadto wystąpienia prelegentów podejmowały tematy związane z badaniem i testowaniem motywacji a także dotyczące rozwijania autonomii ucznia, samooceny jako elementu motywującego w dydaktyce języków obcych a tutaj m.in. roli Europejskiego Portfolio Językowego. Na konferencji znalazło się też miejsce na przedyskutowanie zagadnień, którym współczesna glottodydaktyka poświęca ostatnio wiele uwagi, a mianowicie roli tzw. multimediów i aspektów kulturowych w nauczaniu języków obcych.

Uczestnicy konferencji mogli dokonywać wyboru spośród tak szerokiej oferty tematycznej dzięki profesjonalnie przygotowanej broszurze autorstwa dr Małgorzaty Baran-Łucarz, prof. Anny Michońskiej-Stadnik i prof. Zdzisława Wąsika zawierającej skrupulatnie zebrane streszczenia wszystkich referatów.

Niewątpliwą atrakcją przygotowaną przez organizatorów był w drugim dniu konferencji wygłoszony przez pana prof. dr hab. Jana Miodka ze znaną wszystkim Polakom swadą i poparty wieloma zaskakującymi przykładami z języka referat plenarny na temat: *Dydaktyka języków obcych w świetle zmian polszczyzny po roku 1989.*

W gościnnych progach Uniwersytetu Wrocławskiego nie zabrakło przy tej okazji kompetentnego i rzeczowego wykładu Przewodniczącej Towarzystwa Neofilologicznego pani prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej (Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Przedstawiła szeroko dyskutowany współcześnie problem wielojęzyczności w konkretnym kontekście tytułując swoje wystąpienie: *Motywy wyboru języka obcego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum a postulat rozwijania wielojęzyczności w krajach Unii Europejskiej.*

Interesującym i ważnym akcentem podczas konferencji była dyskusja panelowa, którą prowadziła Dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, pani mgr Anna Karp. Tematem dyskusji były *Wyzwania w kształceniu nauczycieli języków obcych.* Jako grono ekspertów wystąpili: prof. dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr hab. Maria Wysocka z Uniwersytetu Śląskiego, prof. dr hab. Anna Niżegorodcew z Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr Mirosław Pawlak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz dr Alina Jarząbek, przewodnicząca Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w Polsce. Dyskusja trwała

półtorej godziny i była tak interesująca, że Zarząd PTN postanowił tę tematykę przedstawić jako wiodącą dla organizatorów kolejnej konferencji Towarzystwa.

W trzecim, ostatnim dniu konferencji wszyscy obecni skoncentrowali się na ważnym dla wszystkich temacie tzw. wypalenia zawodowego. Na wstępie uczestnicy mogli usłyszeć ciekawe spostrzeżenia i wnioski pani prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z Uniwersytetu Warszawskiego zawarte w jej referacie plenarnym pt. *Problem zaniku motywacji w pracy nauczyciela* a następnie wymienić się doświadczeniami w ożywionej dyskusji.

Prof. dr hab. Maria Wysocka (Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Śląskiego) zakończyła ostatnią sesję plenarną swoim wystąpieniem na temat: *Autoobserwacja i autoocena jako czynniki (de)motywuujące do pracy nauczycieli języków obcych* proponując pewne praktyczne rozwiązania do zastosowania.

Po ostatniej w tym dniu serii referatów w sekcjach w „roboczym” zakończeniu konferencji zapoznano uczestników z wynikami wyborów do Zarządu Głównego PTN, które odbyły się podczas Walnego Zjazdu Towarzystwa w dniu 11. 09.2007r. oraz ogłoszono, że kolejna doroczna konferencja odbędzie się we wrześniu 2008 r. w starym pięknym Kaliszu. Ponadto organizatorzy zapewнили uczestników o wydaniu dwóch tomów publikacji recenzowanej zawierającej materiały z dobiegającej już końca konferencji we Wrocławiu. Oficjalnego zamknięcia konferencji dokonały: w imieniu całego Komitetu Organizacyjnego pani prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik a w imieniu Zarządu Głównego PTN pani prof. dr hab. Weronika Wilczyńska.

Konferencja przebiegła w przyjaznej i koleżeńskiej atmosferze; tematyka rozmów prowadzonych w kuluarach zdradzała żywe zainteresowanie omawianymi podczas obrad zagadnieniami. Dodatkowo przebieg konferencji we Wrocławiu umilił atrakcyjny program kulturalny zaproponowany przez organizatorów. Zainteresowani uczestnicy mogli wziąć udział w jednym z koncertów 42. Międzynarodowego Festiwalu *Wratistavia Cantans* i wysłuchać przepięknych *Kantat rodu Bachów* oraz zwiedzić jedyłą w swoim rodzaju słynną wystawę *Panorama Raclawicka*. Na wspólny wieczór bankietowy wszyscy zostali zaproszeni do gościnnego Muzeum Architektury, gdzie degustując wyśmienite dania mogli swobodnie spacerować po starym zabytkowym wnętrzu i oglądać aktualne ekspozycje. Warto także wspomnieć, że ponadto w planach organizatorów był przewidziany dla uczestników wieczorny rejs statkiem po Odrze, a więc możliwość odprężenia i podziwiania pięknego Wrocławia z tej niecodziennej perspektywy. Jednak ze względu na wysoki powodziowy stan rzeki w tym właśnie czasie rejs nie mógł się odbyć a mając na uwadze bezpieczeństwo wszyscy przyjęli wiadomość o odwołaniu rejsu przez Policję Wodną z wyrozumiałością.

Podczas tegorocznej konferencji zadbano także o prezentację książek do nauczania i uczenia się języków obcych – jedna z wrocławskich księgarni zapewniła uczestnikom wystawę i prowadziła sprzedaż książek z 15 procentowym konferencyjnym rabatem.

Chce się z uznaniem i radością stwierdzić, że konferencja we Wrocławiu podtrzymała długoletnią tradycję wszystkich ogólnopolskich konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, których ogólnym założeniem była i jest wymiana doświadczeń w znaczących i żywotnych kwestiach związanych z dydaktyką języków obcych przez nauczycieli, wykładowców i lektorów wszystkich języków nauczanych w polskich szkołach, łącznie z językiem polskim jako obcym.

Jolanta Kriger-Knieja



**POLSKIE TOWARZYSTWO
NEOFILOLOGICZNE**

61-886 POZNAŃ
ul. Półwiejska 24
Tel/fax +61/853 37 64

<http://www.poltowneo.org/>

**WALNY ZJAZD PTN
Wrocław, 11 września, 2007**

SPRAWOZDANIE ZARZĄDU GŁÓWNEGO PTN ZA KADENCJĘ 2004-2007

W dniu 22.09.2004 roku na Walnym Zjeździe w Poznaniu wybrano Prezydium Zarządu Głównego w następującym składzie:

Przewodnicząca ZG: prof. Weronika Wilczyńska (UAM Poznań)
Wice-Przewodnicząca: prof. Anna Niżegorodcew (UJ, Kraków)
Wice-Przewodnicząca: prof. Elżbieta Zawadzka (UW, Warszawa)
Sekretarz Generalny: prof. UAM dr hab. Anna Cieślicka (UAM, Poznań)
Skarbnik: mgr Anna Garstecka (Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Poznań)
Redaktor Naczelny PTN: prof. UAM dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj (UAM Poznań)

Członkowie ZG :

prof. Halina Widła (UŚ, Sosnowiec)
prof. Teresa Siek-Piskozub (UAM Poznań)
dr Halina Maleńczyk-Boguszewska (UMCS, Lublin)
mgr Katarzyna Trychoń-Cieślak (UZ, Zielona Góra)
prof. Paweł Płusa (UŚ, Sosnowiec)
dr Danuta Wiśniewska (UAM, Poznań)

Zastępcy członków ZG: dr Elżbieta Gajewska, mgr Elżbieta Jastrzębska

Komisja Rewizyjna :

dr Aleksandra Jankowska (przewodnicząca) (UAM Poznań)
prof. UAM Kazimiera Myczko (UAM Poznań)
dr Andrzej Kaczmarek (UZ, Zielona Góra)

W czasie trzyletniej kadencji przypadającej na lata 2004-2007, Zarząd Główny PTN aktywnie rozwijał działalność naukową, redakcyjną, promocyjną - propagując idee Towarzystwa i pozyskując nowych członków, jak również aktywnie wyrażał opinię polskiego środowiska nauczycielskiego w kwestii kształcenia nauczycieli i nauczania języków obcych w Polsce, oraz proponowanych w tym czasie projektów ministerialnych.

REPREZENTOWANIE PTN I DZIAŁALNOŚĆ STATUTOWA

Posiedzenia ZG

Zgodnie ze Statutem, ZG PTN odbywał swe posiedzenia dwa razy w roku. Były one organizowane przy okazji dorocznych konferencji i dodatkowo każdego roku w styczniu w Poznaniu. W posiedzeniach tych uczestniczyli prawie wszyscy członkowie ZG. Każde z tych spotkań obejmowało, prócz kwestii bieżących, przedyskutowanie wybranego, aktualnego problemu nurtującego nasze środowisko. Zaowocowało to między innymi wypracowaniem i przyjęciem oficjalnych stanowisk Zarządu, przekazanych następnie odpowiednim decydentom sektora edukacji.

Współpraca z FIPLV

PTN jest członkiem Fédération Internationale des Professurs de Langues Vivantes (FIPLV), której był - wraz z innymi zagranicznymi organizacjami - założycielem w 1931 roku i do której ponownie wstąpił w 1968 roku. ZG PTN regularnie informował Federację o swojej działalności, poprzez przygotowane przez Sekretarza i składane corocznie na ręce przewodniczącego Światowej Rady FIPLV, sprawozdanie z działalności PTN w Polsce. W lipcu 2006 roku, członek ZG PTN, pani prof. Halina Widła uczestniczyła w XXVI Światowym Kongresie FIPLV w Szwecji. W czasie kongresu, pani prof. Widła przedstawiła prezentację dotyczącą głównych kierunków działalności PTN w Polsce. W kongresie wzięli również aktywny udział członkowie PTN, dr Jacek Rysiewicz i dr Augustyn Surdyk. W czerwcu 2007 w Rydze odbyła się międzynarodowa konferencja Regionu Północno-Bałtyckiego FIPLV, w której udział wzięło kilkoro członków PTN, w tym przewodnicząca – prof. W. Wilczyńska, wice-przewodnicząca prof. A. Niżegorodcew i członek ZG prof. T. Siek-Piskozub.

Organizowanie Olimpiad Językowych

Od ponad 30 lat Towarzystwo jest formalnym organizatorem dwóch Olimpiad, których Komitety Główne działają w Poznaniu. Są to Komitet Główny Olimpiady Języka Angielskiego (przewodniczący prof. Jacek Fisiak) i Komitet Główny Olimpiady Języka Niemieckiego (przewodniczący prof. Włodzimierz Bialik). W czasie minionej kadencji, Przewodnicząca PTN uczestniczyła w dorocznych uroczystych finałach Olimpiad Języka Angielskiego, a prof. K. Myczko – Języka Niemieckiego.

Aktywność opiniotwórcza

W minionej kadencji ZG aktywnie zaznaczał swoją obecność poprzez przedstawianie swojego stanowiska w kluczowych dla edukacji językowej w Polsce kwestiach.

Tak więc, w roku 2005 przesłano na ręce Ministra Edukacji Narodowej i Przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wzszego obszernie stanowisko ZG PTN w sprawie kształcenia nauczycieli w Polsce. W dokumencie tym zwraca się uwagę na fakt, iż nauczanie języków obcych implikuje określoną, całkiem odmienną od nauczania innych przedmiotów, specyfikę. Specyfika nauczania języka obcego wymaga nie tylko wykształcenia wiedzy przedmiotowej, lecz także wykształcenia określonych sprawności komunikacyjnych w zakresie języka obcego, co z kolei wymaga zarówno wysokich nakładów czasu, jak i szczególnych form pracy. Tekst stanowiska obejmował też podsumowanie aktualnych problemów kształcenia nauczycieli w Polsce, problemów związanych z samym funkcjonowaniem uczelni, umiejscowienia kształcenia nauczycieli w ramach całego cyklu kształcenia, monitoringu jakości kształcenia, oraz pożądaných, głównych kierunków działań.

Na posiedzeniu ZG PTN w Poznaniu w dniu 12.01.07 wypracowano i przyjęto uaktualnione stanowisko Zarządu Głównego Towarzystwa Neofilologicznego dotyczące projektu rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Stanowisko to zostało przesłane do Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. ZG PTN postulował w stanowisku, że ze względu na specyfikę przedmiotu "język obcy", kształcenie nauczycieli języków powinno odpowiadać odrębnym standardom i zaprotestował przeciw projektowi MEN w sprawie kształcenia nauczycieli. W przedstawionym stanowisku zwracano uwagę na fakt, iż standardy powinny zawierać wymóg, by przygotowanie pedagogiczne objęło treści nauczania zarówno z dydaktyk szczegółowych, jak i ogólnych, w proporcjach określonych w obecnie obowiązujących standardach. Inną podniesioną kwestią był fakt, że nauczanie języków obcych cechuje wyraźna specyfika, bowiem chodzi o wykształcenie nowych umiejętności komunikacyjnych. Z tego względu niezwykle ważne w przygotowaniu pedagogicznym nauczyciela języków obcych są aspekty dotyczące psycholingwistyki i nauk o komunikacji, a także odpowiednio rozbudowana glottodydaktyka szczegółowa. PTN wyraziło opinię, iż także kształcenie w zakresie psychologii i pedagogiki powinno się odbywać w języku obcym, pod kierunkiem glottodydaktyków z dorobkiem naukowym potwierdzającym odpowiednie przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne. PTN domagało się dalej, by kształcenie nauczycieli było możliwe na każdym poziomie studiów, jednakże kształcenie w zakresie drugiego przedmiotu czy specjalności na studiach filologicznych nie powinno odbywać się na studiach pierwszego stopnia. Na pierwszym etapie kształcenia powinno się studentom oferować jeden wspólny moduł, np. pedagogika stosowana i psychologia rozwojowa, natomiast na studiach drugiego stopnia powinno się znaleźć miejsce na specjalizację w bardziej szczegółowych zakresach. Innym postulatem było stwierdzenie, że przygotowanie pedagogiczne nie powinno przekraczać 400 godz. w ramach bloku psychologiczno-pedagogicznego i bloku kształcenia dydaktyki szczegółowej. Podstawą kształcenia psycho-pedagogicznego powinna być psychologia rozwojowa i psychologia wychowania.

W styczniu 2007 roku ZG PTN wystosował do Ministra Edukacji Narodowej, pana Romana Giertycha, inne stanowisko wypracowane staraniem skarbnika ZG PTN, pani Anny Garsteckiej, dotyczące planowanego przez Resort wprowadzenia od roku szkol. 2008/09 obowiązkowego nauczania języka angielskiego od I. klasy szkoły podstawowej. Podzielając rekomendacje Rady Europy, Parlamentu Europejskiego oraz Komisji Europejskiej, szczególnie dobitnie wyrażone w tzw. strategii lizbońskiej (2000), a dotyczące możliwie wczesnego rozpoczynania nauki *co najmniej* jednego języka obcego, a docelowe opanowanie *co najmniej* dwóch języków obcych, ZG PTN uznał w tym stanowisku za niewłaściwe narzucanie języka angielskiego jako obowiązkowego już od pierwszego etapu edukacyjnego. Ponadto pismo stwierdzało, że wprowadzenie w skali całego kraju takiej regulacji prawnej może napotkać na trudności wynikające z braku wystarczającej liczby nauczycieli języka angielskiego, zwłaszcza takich, którzy byłiby przygotowani do nauczania dzieci w wieku 7-10 lat. Nauczanie dzieci języka obcego na I etapie edukacyjnym wymaga, bowiem szczególnych umiejętności dydaktycznych (w tym zwłaszcza doskonałej wymowy) i kwalifikacji pedagogicznych. Tak więc, także z tych względów sensownym byłoby pozostawienie wyboru pierwszego języka obcego rodzicom i samym szkołom. Ponadto, stwierdzało dalej pismo, poszczególne środowiska i regiony mogą przecież mieć własną specyfikę i preferencje co do doboru nauczanych języków (np. ze względu na bliskie kontakty z ośrodkami czy społecznościami określonych krajów). Pismo to doczekało się odpowiedzi z Departamentu Kształcenia Ogólnego i Specjalnego Ministerstwa Edukacji Narodowej w dniu 4 kwietnia 2007 roku. W odpowiedzi tej, Zastępca Dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Specjalnego, pani Bożena Koniorczyk wyjaśnia, iż obowiązkowe nauczanie jednego języka

obcego zostało wprowadzone w drugim etapie edukacyjnym, tj. w klasach IV-VI szkoły podstawowej i jest ono kontynuowane w gimnazjum. Od roku szkolnego 2008/2009 przewidziane jest wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego nowożytnego dla uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej. W tym zakresie, to dyrektor szkoły wraz z kadrą pedagogiczną i w porozumieniu z rodzicami zadecyduje, którego języka obcego będą się uczyć uczniowie klas pierwszych. Pismo dalej wyjaśnia, iż aktualnie nie planuje się wprowadzenia nauki języka obcego jako obowiązkowego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum. W piśmie informuje się też PTN, iż w roku szkolnym 2007/2008 zaplanowana jest kontynuacja pilotażowego programu nauczania języka angielskiego w klasach drugich szkoły podstawowej, jak również objęcie programem nauczania języka angielskiego kolejnego rocznika dzieci rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej w toku szkolnym 2007/2008.

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA

W czasie ostatniej kadencji zorganizowane zostały następujące konferencje naukowe:

- Konferencja PTN „Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych” (Lublin, wrzesień, 2005) współorganizowanym przez oba lubelskie uniwersytety, pod kierunkiem dr Jolanty Krieger-Kniei (UMCS, Lublin) i dr Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej (KUL, Lublin).
- Konferencja PTN „Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku”, (Kraków, wrzesień, 2006). Nad przygotowaniem oraz przebiegiem konferencji czuwał Komitet Organizacyjny w składzie: prof. Anna Niżegorodcew (IFA UJ), przewodnicząca, dr Maria Jodłowiec (IFA UJ), sekretarz, dr Małgorzata Pamula (AP) oraz dr Anita Pytlarz (AP).
- Konferencja PTN „Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych” (Wrocław, 2007). Przewodniczącą Komitetu Organizacyjnego jest prof. Anna Michońska-Stadnik, (UWr), mgr inż. Ryszard Opala - wice-przewodniczący (Wyższa Szkoła Filologiczna), dr Małgorzata Baran-Łucarz - sekretarz Konferencji (IFA UWr).
- W naszej ocenie sprawdziła się wypracowana w ostatnich latach formuła dorocznych, wrześniowych konferencji krajowych, zgodnie z którą każdemu takiemu spotkaniu naukowemu przypisany jest określony swój temat wiodący, co jednak nie wyklucza tworzenia sekcji koncentrujących się na innych zagadnieniach, interesujących naszą społeczność. Konferencje odbywają się w języku polskim, co umożliwia żywą i twórczą wymianę poglądów między przedstawicielami różnych filologii. Wzajemne poznanie i dyskusje dobrze służą sprawie integracji naszego środowiska, co także potwierdza, jak sądzimy, przyjazna atmosfera tych spotkań. Gromadzą one przeciętnie blisko 200 uczestników, a liczba referatów przekracza setkę. Obecna konferencja we Wrocławiu jest chyba rekordowa pod względem liczebności, licząc od lat 90. Szczegółowe sprawozdania z konferencji zostały zamieszczone w naszym piśmie Neofilolog i stąd wątek ten, choć bardzo ważny dla działalności Towarzystwa i integracji naszego środowiska, nie będzie tu szczegółowo omawiany.

Należy niemniej podkreślić, że poszczególne konferencje są przede wszystkim efektem bezinteresownego zaangażowania poszczególnych środowisk akademickich. Dzięki p. dr Marii Jodłowiec dysponujemy od tego roku „Przewodnikiem organizatora konferencji PTN”, który powinien ułatwiać to zadanie przyszłym komitetom organizacyjnym.

DZIAŁALNOŚĆ REDAKCYJNA

1. Prace redakcyjne i wydawnicze

Czasopismo *Neofilolog*

W latach 2004-2007 opublikowaliśmy cztery numery *Neofilologa* (26, 27, 28, 29). Numer 26. *Neofilologa* ukazał się w lutym 2005 roku. Oprócz wybranych artykułów z konferencji w Poznaniu (*Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* - 2004) i z konferencji w Zielonej Górze *Integracja w nauczaniu języków obcych* (2003), znajdują się tam również sprawozdanie z konferencji *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* i komunikat o kolejnej konferencji PTN *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* organizowanej w Lublinie w 2005 roku. Druk 27 numeru *Neofilologa* ze sprawozdaniem oraz referatami z konferencji w Poznaniu został zakończony tuż przed konferencją w Lublinie, co umożliwiło prezentację egzemplarzy promocyjnych właśnie na tej konferencji. Kolejne numery (28 i 29) zostały opublikowane w 2006 roku i zawierają: numer 28 - pozostałe materiały z konferencji w Poznaniu (2004) i część artykułów z konferencji w Lublinie (2005), sprawozdanie z konferencji *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* oraz stanowisko ZG PTN w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych i stanowisko ZG PTN w sprawie kształcenia w zakresie języków obcych; numer 29 – pozostałe referaty wygłoszone na konferencji w Lublinie oraz komunikat o konferencji *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych* organizowanej we Wrocławiu w 2007 roku. Z planu konferencji w Poznaniu i Lublinie powstały tomy pokonferencyjne, do których zakwalifikowano referaty zgodne z tematyką obu konferencji, pozostałe teksty skierowano na ręce Redaktora do ewentualnej publikacji w naszym czasopiśmie. Wszystkie teksty zostały zrecenzowane: na 42 nadesłane teksty 33 uzyskały pozytywne recenzje i zostały skierowane do druku.

Częściowo przygotowany jest też numer 30 (są tam przewidziane trzy referaty jeszcze z konferencji w Lublinie zakwalifikowane do druku oraz sprawozdanie z Kongresu Światowego FIPLV w Szwecji i sprawozdanie z konferencji w Krakowie *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Ze względu jednak na wolne miejsce (3-4 artykuły), numer zostanie zamknięty i złożony do druku w ostatnim kwartale 2007.

W opublikowanych w latach 2005 i 2006 numerach znajdują się głównie referaty z konferencji PTN, w przypadku uzyskania wolnego miejsca także referaty nadesłane. Statystyka wygląda następująco: w opublikowanych numerach 44 artykuły to referaty wygłoszone na konferencjach, 3 artykuły to teksty nadesłane.

Zgodnie z ustawą o czasopiśmie naukowych, od numeru 28 wprowadziliśmy dla autorów artykułów proponowanych do publikacji w *Neofilologu* wymóg dołączania do tekstów abstraktów języku angielskim.

Tomy pokonferencyjne

W czerwcu 2005 zostały zakończone prace nad publikacją tomu „*Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*”. Tom liczy 390 stron, podzielony jest na trzy części: *Podstawy teoretyczne i kierunki badań w dydaktyce języków obcych; Kształcenie nauczycieli języków obcych: nowe wyzwania; Doskonalenie praktyki pedagogicznej: rozważania i propozycje rozwiązań dydaktycznych*. Książka pod redakcją redaktor *Neofilologa* ukazała się nakładem oficyny wydawniczej LEKSEM, w wysokości 150 egzemplarzy, z czego zakupiliśmy połowę pokrywając całkowicie koszty z funduszu Rektora UAM i Dziekana Neofilologii przeznaczonych na organizację konferencji Poznań 2004. Egzemplarze te zostały rozesłane przez Redaktora do współautorów i recenzentów oraz do zaprzyjaźnionych instytucji i osób w celach promocyjnych (Dziekan Wydziału Neofilologii, Członkowie FIPLV, członkowie ZG). Stosowna informacja o możliwości zakupu książek znajduje się na naszej stronie internetowej, w 27 numerze *Neofilologa* i na stronie wydawnictwa LEKSEM.

Na stronie internetowej PTN są również zamieszczone spisy treści obu numerów i tomu wraz z wiadomościami o możliwości dostępu do publikacji.

Organizatorzy konferencji w Lublinie (2005) oraz organizatorzy konferencji w Krakowie (2006) przygotowali do druku tomy pokonferencyjne. Tom *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* pod redakcją Jolanty Krieger-Kniei i Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej został opublikowany w 2006 roku przez Towarzystwo Naukowe KUL. Publikacja z materiałami z konferencji w Krakowie jest w przygotowaniu i zawiera niemal wszystkie zaopiniowane pozytywnie artykuły z konferencji *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*¹⁷, co umożliwiło redakcji *Neofilologa* uzyskanie wolnego miejsca w przewidzianych na rok 2007 numerach.

Wszystkie materiały publikowane w *Neofilogu* oraz w tomach pokonferencyjnych są recenzowane (od 26 numeru kryteria oceny zostały ujednolicone i zapisane w stosownym formularzu). Redaktor wyraża podziękowanie wszystkim recenzentom *Neofilologa* oraz tomu „*Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*”: prof. prof. Annie Cieślickiej, Kazimierz Myczko, Teresie Siek-Piskozub, Weronice Wilczyńskiej, Elżbiecie Zawadzkiej, dr dr Aleksandrze Jankowskiej i Joannie Góreckiej za podjęcie się tego wysiłku i współpracę. Osobne podziękowania kieruje do dra Sebastiana Chudaka, sekretarza redakcji za sprawną i solidną pracę nad obróbką techniczną przygotowania tekstów do druku.

2. *Neofilog* na stronie internetowej

Na stronie internetowej potowneo.org zamieściliśmy spis treści numerów 20 – 29, a także tekst „*Od redakcji*” oraz wybrane artykuły z numerów 26 i 27. W związku z wprowadzeniem abstraktów w języku angielskim od numeru 28 /tego ustawa nie wymaga/ na stronie internetowej publikujemy streszczenia w języku angielskim. Taka forma promocji naszego czasopisma wydaje się bardzo skuteczna, o czym świadczą liczne pytania kierowane do Redaktora nt. możliwości publikacji w *Neofilogu* i możliwości dostępu do zawartych w nim artykułów. Redaktor dziękuje p. prof. Halinie Widle za dbałość o szybkie zamieszczanie wszelkich informacji nt. *Neofiloga* na stronie internetowej PTN.

3. Dbłość o status *Neofiloga* jako czasopisma naukowego

W czerwcu tego roku pani redaktor prof. UAM dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj złożyła wniosek do Departamentu Bazy Badawczej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie oceny parametrycznej naszego czasopisma¹⁸. Ocena zgłoszeń jest przeprowadzana na podstawie następujących danych: częstotliwość i zasięg czasopisma, język publikowanych artykułów, strona internetowa z dostępem do spisu treści i streszczeń, recenzowanie publikowanych materiałów. W naszej ocenie periodyk PTN spełnia wszystkie te kryteria, mamy zatem szansę na wpisanie *Neofiloga* do wykazu czasopism naukowych Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i uzyskanie przynajmniej 2 punktów w kategorii nauk humanistycznych na liście czasopism punktowanych.

¹⁷ Tom *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku* pod redakcją Jodłowicz M. i A. Niżegorodcew ukazał się w 2007 roku (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego).

¹⁸ Decyzja minister pani Barbary Kudryckiej z dnia 29 lutego 2008 roku, czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Neofilog* znalazło się w wykazie czasopism sporządzonych dla potrzeb oceny parametrycznej jednostek naukowych z liczbą 4 punktów.

POPULARYZACJA TOWARZYSTWA NA STRONIE INTERNETOWEJ

Witryna Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, założona w 2001 roku przez panią prof. Halinę Widłę i systematycznie aktualizowana przez nią, ma nowy, łatwy do zapamiętania adres: <http://www.poltowneo.org/>. Domena org jest domeną najwyższego poziomu, przypisywaną stronom organizacji.

1 września 2007 nastąpiła nowa, trzecia już odsłona strony. Przeniesienie na nowy serwer dało możliwość wykonania bieżącej wersji w nowszych technologiach: PHP, MySQL, HTML+CSS. Dzięki temu strona zarządzana jest z poziomu panelu administracyjnego. W pracy nie wykorzystano żadnych gotowych programów do edytowania stron. Witryna została wykonana dzięki pomocy zawodowego programisty, pana Jacka Jurszy, który stale usprawnia panel własnego autorstwa, udostępniając użytkownikom zaktualizowane wersje. Witryna pozwala na rozbudowanie jej do rozmiarów portalu i takie też są ambicje jej administratora, pani prof. Haliny Widły. Rozwijane menu z łatwością daje się modyfikować. Daje to możliwość tworzenia dowolnej ilości podstron i wgrzywania plików we wszelkich powszechnie używanych formatach. Pozwoli to administratorowi na lepsze wyeksponowanie ważnych treści oraz umożliwi użytkownikom wygodniejszą nawigację, szybsze i łatwiejsze dotarcie do poszczególnych informacji. Przykładowo ilość podstron bezpośrednio dostępnych ze strony głównej wzrosła z ośmiu do pięćdziesięciu (na dzień dzisiejszy, z perspektywą poszerzenia).

Średnio statystyki notują w tym roku około 200 odwiedzin miesięcznie (nie wliczając kilkukrotnych odwiedzin tego samego użytkownika w danym dniu).

Jest szansa, że członkowie PTN chętniej i częściej udostępnią teraz przydatne kolegom materiały: listy publikacji, streszczenia monografii czy rozpraw doktorskich.

Podsumowanie w ostatniej kadencji:				
Całkowita liczba odwiedzin:	11823			
Odwiedzin w latach do dnia 1.09.07	2007	2006	2005	2004
	2041	2351	2202	2282
Zmiana:	-310	+149	-80	+671
Liczba wykluczonych przeładowań:	3452			

STAN OSOBOWY PTN

Prowadzeniem rejestru członków i wnoszonych składek, a także przyjmowaniem nowych kandydatów zajmowała się Skarbnik – p. A. Garstecka, częściowo we współpracy z prof. H. Widłą (chodzi tu o elektroniczną przesyłkę dokumentów i informacji).

1. Aktualnie do PTN należy 230 członków zwyczajnych i 1 wspierający zbiorowy. Liczby te uwzględniają tylko tych członków, którzy wpłacili składki za co najmniej jeden rok 2005, 2006 lub 2007. Analogicznie liczona liczba członków zwyczajnych zwiększyła się o 40 osób w stosunku do roku 2004 r. Zmniejszyła się natomiast z 5 do 1 liczba członków wspierających zbiorowych.

2. W br. do 31 sierpnia br. skarbnik PTN, pani mgr Anna Garstecka zarejestrowała i wprowadziła do kartoteki dane z ogółem 57 deklaracji. Znacząca część tych deklaracji wpłynęła poprzez stronę internetową WWW PTN – 49 szt. Nowo wstępujący do PTN członkowie przesłali 45 deklaracji. 2 deklaracje zwierały prośby o skreślenie z listy członków, pozostałe 10 to aktualizacje danych.
3. Interesująco przedstawia się analiza składu osobowego członków zwyczajnych:
 - Do PTN należy 189 pań (83 %) i 40 panów (17%). W 2004 r. należało odpowiednio: 84% i 16%, co oznacza utrzymującą się feminizację naszego środowiska.
 - Dominują nauczyciele akademicki 187 osób – 81% ogółu – wskaźnik nie zmieniający się od kilku lat.
 - Wśród nauczanych języków dominuje angielski (92 osoby), niemiecki (77), francuski (42). Są także nauczyciele: rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego, łaciny, islandzkiego, norweskiego, chorwackiego, chińskiego i polskiego jako j. obcego.
 - Nie przeprowadzono analizy pod kątem zajmowanych stanowisk, gdyż dane w kartotece mogą nie odzwierciedlać stanu faktycznego z uwagi na zbyt małą liczbę nadsyłanych przez członków aktualizacji.
4. Składka członkowska za rok 2007 wynosiła: 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli szkół i nauczycieli akademickich, 100 zł dla członków zbiorowych. Od roku 2003 składka dla członków indywidualnych nie uległa zmianie. W 2005 r. dla członków zbiorowych składka została zwiększona z 50 zł do 100 zł. Składki w latach 2004-2006 wpływały na konto PTN, bądź były osobiście przyjmowane przez Skarbnika za pokwitowaniem. W związku z rozwojem elektronicznego systemu bankowego od bieżącego roku wszystkie składki przyjmowane były poprzez przelewy lub wpłaty na konto bankowe. Obecnie wpłaty dokonane w bankach spółdzielczych zwolnione są z opłat manipulacyjnych.
5. Od roku 2006 osoby zapisujące się do PTN przy okazji konferencji wpłacały należność za udział w konferencji oraz składkę członkowską bezpośrednio na konto organizatora konferencji. Do 2005 r. na konto PTN. Oczywiście fakt uiszczenia tej wpłaty został ujęty w ewidencji PTN.
6. Faktem zasługującym na uwagę jest wzrost ilości członków opłacających w bieżącym roku składki. Do 31.08.2007 r. składki wpłaciło 128 osób na ogólną kwotę 5520 zł. W analogicznym okresie 2004 r. wpłaciło 105 członków kwotę 2920 zł.
7. Wydaje się, że aktualna wysokość składki jest dobrze dostosowana do możliwości finansowych członków. Potwierdzają się dotychczasowe doświadczenia, iż rozsyłane darmowe czasopismo *Neofilolog* i konferencje PTN stanowią najskuteczniejszą zachętę do wstępowania do PTN i opłacania składek.
8. Prócz swych zwykłych obowiązków Skarbnika, pani A. Garstecka zajmowała się też osobiście rozsyłaniem *Neofilologa*, wraz z przygotowywanymi przez siebie informacjami bieżącymi, co niewątpliwie było dobrze przyjmowane przez Członków. Dodatkowo kontakt ten przyczynił się do dalszego uporządkowania stanu rejestru członków i składek.

GOSPODARKA FINANSOWA

Towarzystwo nie korzysta już od pocz. lat 90. z jakichkolwiek dotacji ze strony organów publicznych. Saldo konta Towarzystwa było przez całą kadencję dodatnie. Wpływy na konto pochodzą niemal wyłącznie ze składek członków, a w drobnej części z wpłat

konferencyjnych. Towarzystwo nie prowadzi obecnie działalności gospodarczej, nie może więc czerpać korzyści ze sprzedaży swych wydawnictw i usług.

Wydatki obejmują publikację Neofilologa, współfinansowanie czynszu za siedzibę Towarzystwa oraz dofinansowywanie naszych dorocznych konferencji. Koszty podróży i pobytu dla członków ZG (konferencje i posiedzenia ZG) nie są pokrywane w żadnym stopniu ze środków PTN.

Obsługę księgową naszych finansów prowadzi już od wielu lat, i to na zasadzie bezinteresownej, dr Wojciech Piskozub, któremu pragniemy w tym miejscu wyrazić naszą wdzięczność za jego kompetentną pomoc.

TRUDNOŚCI

Ze względu na problemy natury formalnej (wypowiedzenie pomieszczenia), siedziba PTN przeniosła się z lokalu przy ul. Berwińskiego 1 na ul. Półwiejską 24. Pomimo bardzo atrakcyjnej lokalizacji nowego biura, koszty wynajmu nowego pomieszczenia przekraczają możliwości finansowe Towarzystwa. W chwili obecnej kosztami czynszu dzielimy się z Komitetem Olimpiady Języka Niemieckiego. W związku z tym, już kilkakrotnie ZG podejmował próby wynegocjowania z władzami Wydziału Neofilologii UAM stosownego pomieszczenia na terenie budynku Collegium Novum. Dwa lata temu dziekan WN zgodził się na udostępnienie pomieszczenia w piwnicy budynku, które jednak nie spełniało wymagań sanitarnych (brak okna, brak grzejnika, itp.). W minionych miesiącach, pani prof. Weronika Wilczyńska z sukcesem wynegocjowała od dziekana WN inne, bardziej przestronne pomieszczenie, które po adaptacji i remoncie mogłoby z powodzeniem spełniać funkcje biura ZG PTN. W chwili obecnej trwają rozmowy na temat remontu i adaptacji pomieszczenia.

Kończąc kadencję pragniemy podziękować wszystkim koleżankom i kolegom za współpracę w minionym okresie.

Przewodnicząca ZG PTN
Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska

Sekretarz Generalny ZG PTN
Prof. UAM dr hab. Anna Cieślicka

KONFERENCJA POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NAUCZYCIEL JĘZYKÓW OBCYCH DZIŚ I JUTRO

Kalisz, 8-10 września 2008

Tegoroczna konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego odbywa się w dniach 8-10 września w Kaliszu i jest organizowana przez Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu i Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Kaliszu wraz z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli i Zarządem Głównym PTN. Jest ona poświęcona osobie nauczyciela języków obcych, jego obecnej sytuacji i wyzwaniom, które przed nim stoją. Tematyka konferencji dotyczy następujących zakresów tematycznych:

- kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych (standardy kształcenia, programy nauczania, specyfika kształcenia językowego, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* itp.);
- dalszy rozwój czynnych zawodowo nauczycieli języków (studia podyplomowe, kursy i warsztaty, potrzeby i problemy nauczycieli języków obcych, awans zawodowy itp.);
- psychologia i pedagogika dziedzinami wspierającymi nauczycieli języków obcych;
- motywowanie nauczycieli języków obcych (czynniki motywujące nauczycieli, relacja między motywacją nauczyciela a motywacją ucznia, problem wypalenia zawodowego nauczycieli itp.);
- nauczyciel języków obcych, teoria, badania empiryczne i innowacje edukacyjne;
- autonomia i refleksyjność nauczycieli języków obcych;
- wiedza, przekonania i procesy myślowe nauczycieli i ich wpływ na nauczanie;
- rola i funkcje nauczyciela w klasie językowej (nauczanie podsystemów i sprawności, rozwijanie autonomii, charakter dyskursu podczas lekcji i zajęć, nauczanie uczniów z deficytami, organizacja lekcji języka obcego w różnych typach szkół – specjalnych, integracyjnych i masowych itp.);
- technologia komputerowa i informacyjna w pracy nauczyciela języków obcych;
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe* i inne dokumenty Rady Europy w pracy nauczyciela;
- nauczyciel języków obcych w zjednoczonej Europie – kontakty, wymiany, współpraca, e-twinning;
- metodologia badań nad osobą nauczyciela.

Wykłady plenaryjne podczas Konferencji zgodzili się wygłosić następujący specjaliści z zakresu dydaktyki języków obcych, psychologii i pedagogiki:

prof. dr hab. Ida Kurcz (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa);

prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik (Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski);

dr hab. Mirosław Pawlak (Zakład Filologii Angielskiej, WP-A UAM Kalisz);

prof. dr hab. Weronika Wilczyńska (Instytut Filologii Romańskiej, UAM Poznań);

prof. dr hab. Szymon Wróbel (Zakład Zasobów Poznawczych Człowieka, WPA UAM Kalisz, IFiS PAN);

prof. dr hab. Maria Wysocka (Instytut Języka Angielskiego, Uniwersytet Śląski);

prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik (Instytut Germanistyki, Uniwersytet Warszawski).

Ponieważ Konferencja adresowana jest do nauczycieli różnych języków obcych, obrady odbywają się będą w języku polskim. Po jej zakończeniu opublikowany zostanie tom monograficzny zawierające wybrane referaty. Do udziału w konferencji zostali zaproszeni nauczyciele różnych typów szkół, dla których przygotowano specjalny cykl referatów i warsztatów.

Mirosław Pawlak

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko

imię

tytuł, stopień naukowy

adres do korespondencji

miejsce zatrudnienia

język nauczany

rok wstąpienia do PTN

telefon

e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczenia składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę (nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2008 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań
44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN (deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>