

# neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 27



Poznań 2005

**Redakcja:**

Katarzyna Karpińska-Szaj  
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

**Rada redakcyjna:**

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

**Recenzenci tomu:**

Anna Cieślicka, Joanna Górecka, Kazimiera Myczko, Teresa Tomasziewicz, Weronika  
Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

**INFORMACJE DLA AUTORÓW**

- artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5'') zapisane w formacie RTF wraz z wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz *Neofilologa* w przypadku opublikowania artykułu,
- objętość artykułu nie powinna przekraczać 10 stron wydruku komputerowego,
- cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony; np.: (Komorowska, 2000:24-26),
- przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu,
- bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, pierwsza litera imienia, tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/ czasopisma (kropka), miejsce wydania (dwukropek) wydawnictwo/wydawca, strony.

**Adres redakcji:**

Katarzyna Karpińska-Szaj  
Instytut Filologii Romańskiej UAM.  
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań  
[kataszaj@main.amu.edu.pl](mailto:kataszaj@main.amu.edu.pl)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)  
Instytut Filologii Germańskiej UAM.  
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań  
[SebastianChudak@tenbit.pl](mailto:SebastianChudak@tenbit.pl)

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
NR 27

POZNAŃ 2005

## SPIS TREŚCI

<b>OD REDAKCJI</b>	<b>5</b>
<b>ARTYKUŁY</b>	
1. Nauczanie języka obcego dzieci wczesnoszkolnych a przygotowanie ich do komunikacji interkulturowej – <b>Anna Jaroszewska</b>	<b>6</b>
2. Wykorzystanie elementów sztuk plastycznych w dydaktyce języków obcych jako wprowadzenie i utrwalenie materiału leksykalnego oraz kształcenie postawy otwartości na aspekty wielokulturowe – <b>Monika Horyśniak</b>	<b>14</b>
3. Komunikacja interkulturowa jako przykład pomostu między kulturami – <b>Marcin R. Odelski</b>	<b>21</b>
4. Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły – <b>Elżbieta Gajewska</b>	<b>25</b>
5. Efektywność komunikacyjna niekonwencjonalnych i nowatorskich metod nauczania/uczenia się języków obcych – <b>Teresa Ścipień</b>	<b>31</b>
6. Pomiedzy Europą a Ameryką: preferencje kulturowe studentów studiów anglistycznych w dobie integracji europejskiej – <b>Cezary Michoński</b>	<b>38</b>
7. Wymiana informacji pomiędzy studentami a nauczycielem w aspekcie preferencji tematycznych studentów – <b>Małgorzata Bielicka</b>	<b>46</b>
8. Samoocena a rozwój autonomii w uczeniu się języka obcego wśród studentów Kolegium Języków Obcych w Poznaniu – <b>Urszula Zielińska</b>	<b>54</b>
9. Nauczanie języków obcych na lektoracie na uczelni technicznej – studium przypadku – <b>Liliana Szczuka-Dorna</b>	<b>60</b>
10. Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzania im – <b>Jolanta Krieger-Knieja</b>	<b>70</b>
11. <i>Boite à lettres (Primary Letter Box)</i> , czyli przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym w myśl koncepcji zindywidualizowanego nauczania przy wykorzystaniu technik multimedialnych – <b>Małgorzata Pamuła</b>	<b>79</b>
12. Rola tekstu literackiego w nauczaniu języka włoskiego – <b>Iwona Kaźmierczak</b>	<b>84</b>
13. Założenia integracyjne językoznawstwa kognitywnego – implikacje glottodydaktyczne – <b>Marek Laskowski</b>	<b>89</b>
14. <i>Divertimento</i> lub metafora przekładu w przekładzie metafory – <b>Barbara Walkiewicz</b>	<b>97</b>

## OD REDAKCJI

Oddajemy do Państwa rąk 27 numer *Neofilologa* niemal w całości poświęcony tematyce konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „*Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania*”, która miała miejsce we wrześniu 2004 roku w Poznaniu. Jest to już drugi zbiór referatów przedstawionych w Poznaniu (część referatów wraz ze sprawozdaniami z konferencji została opublikowana w poprzednim, 26 numerze *Neofilologa*). W 27 numerze zamieszczamy referaty dotyczące problematyki interkulturowości w różnych kontekstach: nauczanie języka obcego dzieci a przygotowanie ich do komunikacji interkulturowej – Anny Jaroszewskiej, wykorzystanie elementów sztuk plastycznych w celu kształcenia postawy otwartości na aspekty wielokulturowe – Moniki Horyśniak, komunikacja interkulturowa jako przykład pomostu między kulturami – Marcina R. Odelskiego. Dwa kolejne artykuły poświęcone są opisowi i krytyce tzw. niekonwencjonalnych i nowatorskich metod nauczania języków obcych (Elżbieta Gajewska i Teresa Ścipień). Dane z badań przeprowadzonych wśród uczniów i studentów uczących się języków obcych przytoczone są przez Cezarego Michońskiego, Małgorzatę Bielicką, Urszulę Zielińską, Lilianę Szczukę-Dorną i Jolantę Krieger-Knieję. Tematem artykułu Małgorzaty Pamuły jest przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym dzieci. O znaczeniu tekstu literackiego w nauce języka włoskiego pisze Iwona Kaźmierczak. Implikacje dydaktyczne wynikające z językoznawstwa kognitywnego omawia w swym artykule Marek Laskowski. Artykuł ten zamyka zbiór materiałów z konferencji w Poznaniu w 2004 roku.

Gdy otrzymają Państwo niniejszy numer *Neofilologa*, z pewnością gotowa już będzie pozycja książkowa zawierająca artykuły powstałe na podstawie pozostałych referatów wygłoszonych na konferencji we wrześniu 2004 roku. Publikacja „*Nauka języków obcych w dobie integracji Europejskiej*” została przygotowana przez Oficynę Wydawniczą LEKSEM i jest dostępna w księgarniach naukowych, a także w sprzedaży internetowej na stronie [www.leksem.pl](http://www.leksem.pl).

Na zakończenie proponujemy artykuł *Divertimento* Barbary Walkiewicz z pogranicza językoznawstwa i traduktologii i ... refleksji nad metaforyzacją w językach nie tylko naturalnych. Zapraszamy do lektury!

Katarzyna Karpińska-Szaj

## NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO DZIECI WCZESNOSZKOLNYCH A PRZYGOTOWANIE ICH DO KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w Polsce jest kierunkiem stosunkowo nowym, o czym świadczy brak ustawowych uregulowań odnoszących się do tego problemu. W mediach publikowano wprawdzie informacje na temat planów wprowadzenia powszechnej nauki języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej<sup>1</sup>, lecz do momentu całkowitego wdrożenia projektu może upłynąć jeszcze kilka lat. Lekcje języka obcego są co prawda prowadzone w wielu przypadkach już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, a nawet w nauczaniu przedszkolnym i wcześniej, lecz nie dotyczy to wszystkich polskich szkół i zależy raczej od dobrej woli oraz możliwości poszczególnych placówek oświatowych, a także starań rodziców. Polska nie jest w tym zakresie krajem odosobnionym, gdyż i w wielu innych tradycja nauczania języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym zaczyna się dopiero kształtować (Eurydice-Studien 2000:59; Iluk 2002:20). W związku z tym trudno mówić wyłącznie o typowych formach i metodach kształcenia językowego uczniów młodszych, ponieważ swoje źródło znajdują one w metodyce ogólnej, wypracowanej z myślą o uczniu starszym. Niemniej jednak, stan wiedzy na temat rozwoju psychomotorycznego i funkcjonowania dziecka w kontekście uczenia się języków obcych implikuje zmiany w metodyce nauczania. Jest ona zatem dostosowywana do wyjątkowych predyspozycji, zdolności, ale też ograniczonych możliwości dzieci (Vogel 1991:539-550; Bleyhl 2000:9-23; Grotjahn 2003:32-41). Odnosząc się ponadto do zagadnienia komunikacji interkulturowej należy stwierdzić, iż wprowadzenie dodatkowych treści, równoległe do wiedzy strictly językowej, choć uzupełnia proces nauczania języka zwiększając obszar jego praktycznego, ale i mentalnego wykorzystania, to jednak w dużym stopniu czyni ów proces bardziej skomplikowanym.

Jednym z podstawowych kryteriów doboru metody nauczania, nie tylko języków obcych, ale i innych przedmiotów, jest wiek uczniów, który w znacznym stopniu warunkuje ich potrzeby, możliwości i predyspozycje. Duże znaczenie ma też przyjęty ogólny i szczegółowy cel nauczania, jak również wszelkie determinanty socjo-psychologiczne pośrednio, bądź bezpośrednio wpływające na rozwój dziecka. Nie bez znaczenia jest też limit godzin przeznaczony na organizację kursu językowego, liczebność nauczanej grupy uczniów czy też kompetencje nauczyciela oraz rodzaj materiałów nauczania którymi dysponuje. W nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym skuteczne będą zatem te metody, które nie wymagają uruchomienia nadto zaawansowanych procesów myślowych ucznia, a także nie bazują na wyuczonych umiejętnościach np. czytaniu i pisanu, które u dzieci w tym wieku są jeszcze dość ograniczone. Możliwość adaptacji w celu wykorzystania żywego temperamentu dziecka, jego otwartości, sposobu postrzegania świata itd., występuje głównie w przypadku metod: naturalnej, bezpośredniej oraz metody reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*). Nauczanie języków obcych nie musi oznaczać wyboru tylko jednej metody nauczania. Częściej zdarza się, że nauczyciel stosuje metody przemiennie, zależnie od ogólnej koncepcji nauczania, sytuacji w klasie, poziomu koncentracji w klasie

---

<sup>1</sup> Depesza PAP nr 1446 z dnia 16 października 2002;

uczniów z trudnościami w nauce lub uzdolnionych, możliwości adaptacji do treści podręcznika, posiadanych materiałów uzupełniających itp. Nauczanie wczesnoszkolne ma przede wszystkim angażować wszystkie zmysły uczniów (Iluk 2002:43-47). Multisensoryczna prezentacja treści kształcących ułatwia bowiem, szczególnie w przypadku małych dzieci, percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania, a także przyspiesza proces nauczania. Pełni też funkcję rewalidacyjną w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji kanałów percepcyjnych.

Aby dziecko mogło produkować obcojęzyczne dźwięki uniknąwszy zarazem interferencji językowej między językiem pierwszym/ojczystym a drugim/obcym, musi ono w pierwszej kolejności posiadać umiejętność rozumienia, a więc wykształcić system mentalnej reprezentacji właściwy językowi obcemu, zarówno w zakresie fonologii, jak również leksyki i struktur gramatycznych. Na poziomie kształcenia elementarnego ważne jest zatem osłuchiwanie dzieci z językiem obcym, umożliwianie im samodzielnego rozpoznawania jego struktur, naśladowania, kreowania nowych i weryfikowania dotychczas używanych. W tym celu niezbędny jest intensywny kontakt z językiem, podczas którego wykorzystane zostaną naturalne predyspozycje poznawcze dzieci. Ważne wydaje się również stałe modyfikowanie wykonywanych przez dzieci zadań oraz zmiana środka ciężkości w zakresie oddziaływania na poszczególne kanały percepcyjne. W przypadku małych dzieci szczególną wagę przywiązuje się do powtórzeń umożliwiających wielokrotną percepcję komunikatu językowego. Podobnie jest w przypadku kształcenia w wielokulturowości i do wielokulturowości. Analogicznie do akwizycji języka obcego, w pierwszej fazie kursu należy stworzyć uczniom odpowiednie warunki do obserwacji nowych zjawisk kulturowych, do których będą mogli się w przyszłości ustosunkować, ale które muszą najpierw wyróżnić spośród im znanych. Obserwowane w różnych kontekstach sytuacyjnych, bezpośrednio powiązane z zachowaniami językowymi, będą przyczyniać się do wytwarzania się prostej, mentalnej struktury ich odbioru. Prezentacja języka obcego, przy założeniach nauczania interkulturowego, w otoczeniu treści i zachowań kulturowych stwarza możliwość wielokontekstowej obserwacji przez ucznia nie tylko zachowań strictly językowych, ale też społecznych, kulturowych. Uaktywnia jego procesy myślowe w większym stopniu, niż w sytuacji poddania go oddziaływaniu samego języka. Jest to ważne przede wszystkim dla przebiegu procesu socjalizacji dziecka, dla możliwości oswojenia go z różnymi sytuacjami, które dotychczas w najbliższym jego otoczeniu nie występowały. Dziecko powinno mieć czas na osobiste ustosunkowanie się do inności kulturowej, upewnianie się, co do znaczenia zaobserwowanych przez siebie zjawisk, zachowań. Interpretacja nowych treści może nastąpić poprzez wewnętrzną weryfikację dotychczas wykształconych opinii. Dopiero następnym krokiem będzie sprawdzanie tych opinii, reguł działania w aktywnej konfrontacji z innością kulturową. Obustronna interakcja pomiędzy językiem i kulturą własną a językiem i kulturą obcą stanowi jeden z ostatnich etapów kształcenia dziecka według założeń edukacji interkulturowej.

Planując zajęcia dla dzieci w młodszym wieku szkolnym należy pamiętać o potrzebie częściej zmiany aktywności i form pracy dzieci. Ich koncentracja ulega bowiem stałym wahaniom, które warunkują organizację i efektywność procesu kształcenia. Ćwiczenia wymagające intensywnego wysiłku umysłowego – wzmożonej aktywności językowej, związane z np. zapamiętywaniem nowych słówek, czytaniem, pisanem itp., powinny przeplatać się z zadaniami skoncentrowanymi na zabawie i relaksie, które jednak poza funkcją odciążającą i regenerującą siły ucznia, zawierać będą cel dydaktyczny, którego dzieci nie zawsze muszą być świadome. Ponadto, realizowane ćwiczenia, choć zróżnicowane pod względem formy i aktywności (zmiana kanałów percepcji), nie mogą być oderwane od siebie pod względem tematycznym. Dla zachowania wspomnianego sensu działań, niezbędna jest więc spójność i logika prezentowanych treści. Zasada ta dotyczy jednak poszczególnych

zadań/ćwiczeń. Kontekst kulturowy/wielokulturowy może pozostać przez długi okres niezmienny. Jego występowanie i stopniowe pogłębianie zależy w dużym stopniu od nastawienia dzieci, od poziomu zapoznania się i zrozumienia poszczególnych zjawisk, zachowań, zależności, a także od charakteru całych zajęć, jak i założeń nauczyciela w zakresie prezentowania konkretnych treści i osiągnięcia postawionych celów.

Nauczanie języka obcego czy też jego elementów może się odbywać według czterech głównych koncepcji. Są to: tradycyjny *kurs językowy*, *immersja* (lekcja przedmiotowa prowadzona w całości lub częściowo w języku obcym), *Language awareness* (refleksja nad językiem) oraz *koncepcja spotkań z językiem obcym i kulturą* (Sauer 2000:2-7; Kubanek-German 2003:30-47).<sup>2</sup> Wymienione koncepcje mogą w pewnym zakresie wzajemnie się przenikać. Wynika to między innymi z faktu, iż w każdej z nich w kontekście nauczania wczesnoszkolnego odnaleźć można tak zalety, jak i braki, co powoduje, że w miarę potrzeb uzupełnia się je zapożyczając rozwiązania z innych.

W Europie najpopularniejszą z w/w koncepcji jest adaptowany do potrzeb i możliwości dzieci *kurs językowy*. Pozostaje on w opozycji do trzech pozostałych, gdyż charakteryzuje się m.in. formalizmem klasowym oraz oderwaniem od naturalnych procesów związanych z wymianą językowo-kulturową między ludźmi. Ponadto większa część aktywności w procesie nauczania leży, w przypadku kursu językowego przyjmującego formę tradycyjną, nadal po stronie nauczyciela, który korzysta z podręcznika, zaś język ojczysty służący głównie objaśnianiu reguł użycia języka obcego pozostaje ważnym elementem lekcji. Aspekt kultury przekazywany przez podręczniki jest dwójako postrzegany przez ich autorów. Część z nich dąży się do jak najwcześniejszej konfrontacji ucznia z obcym językiem i wielokulturowością a część świadomie rezygnuje z przekazywania treści kulturowych, w myśl tzw. opcji zerowej, motywując to nadmiernym obciążeniem ucznia, dezaktualizacją treści, utrudnionym dostępem do oryginalnych materiałów nauczania itp., umniejszając tym samym rolę pierwszej fazy nauki w przygotowaniu dzieci do komunikacji interkulturowej.

*Koncepcja immersji* jest mniej powszechna niż kurs językowy. Projekty bazujące na jej założeniach realizowane są przede wszystkim w szkołach prywatnych – wielonarodowościowych, w których wraz z rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów stosuje się progresywne nauczanie bilingwalne (Doyé 1997:61-195; Le Pape Racine 2004:52-57). Należy jednak zaznaczyć, że idea takiego kształcenia, choć swą obecną formę zawdzięcza inicjatywom podjętym już w latach 60-tych i 70-tych w Ameryce Północnej, w krajach Europy Zachodniej nabiera coraz większego znaczenia w kontekście przekazywania języka obcego w celu wykształcenia tzw. kompetencji europejskiej (Kubanek-German 2003:33-39; Wode 1995; Wode, *Frühes Fremdsprachenlernen...*). Na obszarze Unii Europejskiej funkcjonują w związku z tym, poza placówkami prywatnymi bądź znajdującymi się w rejonach pogranicza, tzw. Szkoły Europejskie, w których pod pewnymi warunkami mogą kształcić się również polscy uczniowie, począwszy od wychowania przedszkolnego a skończywszy na egzaminie maturalnym (<http://www.eursec.org/>). Korzystając z doświadczeń pracy z dziećmi w środowisku międzynarodowym oraz wielokulturowym, w wyniku pozytywnych rezultatów takiego wychowania, państwa członkowskie UE podjęły decyzję o utworzeniu systemu szkół, wszędzie tam, gdzie funkcjonują przedstawicielstwa lub instytucje Wspólnoty Europejskiej. Obecnie istnieje 12

<sup>2</sup> Nieco innego podziału w tym zakresie dokonuje Seebauer (1997:62). Wśród koncepcji nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym autor wyróżnia trzy grupy koncepcji: 1) *koncepcje tradycyjne*, 2) *koncepcje spotkań z językiem*, 3) *koncepcje immersji*. Do pierwszej grupy zalicza systematyczną naukę języka przyjmującą postać kursu oraz nauczanie tematyczno-sytuacyjne. W grupie drugiej wyróżnia koncepcje *Language awareness*, „*Spotkań z językiem*” oraz „*Ucz się języka sąsiada*”. W trzeciej grupie ujmuje natomiast, immersję całkowitą, częściową lub tzw. *koncepcję Embedding* tzw. „*wbijania*”. Wieszczyńska (2000:41) zauważa ponadto, że nie wszystkie koncepcje, które proponuje Seebauer (1997:62) znane są w polskiej szkole. Co więcej, zaprezentowany przez autora model nie uwzględnia nauczania zintegrowanego.



szkół tego typu. W szkole podstawowej wszystkie przedmioty ogólnokształcące wykładane są w języku ojczystym. Od klasy pierwszej dzieci uczą się jednak jednego z języków urzędowych, a więc francuskiego, angielskiego lub niemieckiego. Od klasy trzeciej pojawia się rodzaj zajęć, które prowadzone są w wybranym drugim/obcym języku, w grupach mieszanych narodowościowo. Są to tzw. *godziny europejskie*, których celem jest budowanie świadomości europejskiej i wspólnoty między różnymi narodowościami. Zajęcia z języków obcych, odbywają się również w grupach mieszanych pod względem narodowości, języka ojczystego czy wyznania, i zawsze prowadzi je *nativ speaker*. Zajęcia z przedmiotów nauczanych w drugim/obcym języku nauczania także zawsze prowadzone są przez nauczycieli danej narodowości. Niejako kontynuacją koncepcji Szkół Europejskich jest program Szkół Zjednoczonego Świata (United World Colleges), skierowany już do młodzieży z ponad 100 krajów świata i realizowany w dziewięciu szkołach. Kończy się on zdobyciem dyplomu matury międzynarodowej International Baccalaureate, zapewniającej wstęp na wiele uniwersytetów na całym świecie i będącej jednocześnie potwierdzeniem przygotowania młodego człowieka do życia w wielokulturowym społeczeństwie, również poza granicami własnej ojczyzny.

*Koncepcja Language awareness* realizowana jest głównie w Stanach Zjednoczonych (Hawkins 1987; James/Garrett 1992; Luchtenberg 1997:111-126). Przeprowadzenie refleksji nad językiem, kształtowanie świadomości językowej jest ważnym elementem procesu przygotowania do komunikacji. W Europie wiele uwagi w kontekście uwrażliwiania na języki poświęca się obecnie idei Europejskiego Portfolio Językowego, które to jako rodzaj paszportu ma umożliwiać uczącym się systematyczne rejestrowanie poszczególnych etapów całego procesu nauki języka obcego odbywającego się w ciągu życia człowieka, i gromadzenie jednocześnie kolejnych doświadczeń interkulturowych. Za główny cel projektu przyjęto właśnie kształtowanie świadomości językowej, która w tym przypadku rozumiana jest jako wiedza oraz przemyślenia ucznia na temat jego rozwoju językowego oraz możliwości wykorzystania nabytych kompetencji w różnych okolicznościach. Jest to instrument o wartościach wychowawczych, który odzwierciedla podstawowe idee Rady Europy, w tym wielojęzyczność, wielokulturowość, postawy tolerancji oraz wzajemnego poszanowania, jak również umiejętności wielopłaszczyznowego porozumiewania się (Europarat 2001; Europejskie Portfolio Językowe ... 2004). Jak zauważają Murkowska i Zielińska (2003:1-2) coraz częstszy kontakt dzieci i młodzieży nie tylko z *językami obcymi*, lecz także z *językami o różnym statusie (języki mniejszości narodowych, języki imigrantów czy języki regionalne)* staje się współcześnie wyzwaniem dla szkolnictwa na wszystkich szczeblach edukacji. Pilną potrzebą, podkreślają autorki, jest już nie tylko rozwijanie kompetencji językowej uczniów w więcej niż jednym obcym języku, ale przede wszystkim kształtowanie w nich pozytywnego stosunku do innych języków oraz kultur. Wykształcenie u dzieci i młodzieży postaw tolerancji i akceptacji dla innych narodowości i kultur może bowiem w szerszej perspektywie skuteczniej zapobiegać umacnianiu się nacjonalizmów czy powstawaniu konfliktów na tle rasowym, religijnym itp. Podejściu, w którym szkolnictwo dostrzega i promuje funkcje edukacyjne polegające nie tyle na nauczaniu języka obcego, co na zaznajamianiu uczniów z różnymi językami oraz łączącym się z nimi kontekstem kulturowym coraz częściej przypisuje się więc ważną rolę w systemie edukacji młodych pokoleń. Jak podają dalej Murkowska i Zielińska (2003:1-2) w krajach europejskich pierwsze programy eksperymentalne w tym zakresie wprowadzono do szkół podstawowych w latach 80-tych w Wielkiej Brytanii (*Language awareness*). Programy tego typu wdrażane są również w różnym stopniu w Szwajcarii (*EOLE*), a także w ramach programów unijnych w Niemczech i Francji. W latach 1997-2001 w pięciu krajach unijnych prowadzony był roczny bądź osiemnastomiesięczny eksperymentalny projekt *EVLANG (Sokrates-Lingua)*, w którym udział wzięło około 500 klas szkolnych. Pozytywne wyniki programów eksperymentalnych

sprzyjają upowszechnianiu i wprowadzaniu na szerszą skalę do programów przedszkoli oraz szkół szkolnych. równoległe z nauczaniem języków obcych również modułu uwrażliwiania na inne języki i kultury. Projektem tego rodzaju, w którym aktualnie bierze udział 16 krajów, w tym Polska, jest projekt *Janua Linguarum (Ja-Ling) – Brama Języków*. Projekt ten realizowany jest przez Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu od roku 2000 oraz w ramach programu *Socrates-Comenius II.1* od 1 października 2001.<sup>3</sup>

Ostatnią z wymienionych koncepcji stanowią wywodzące się z Niemiec *spotkania z językiem i kulturą* innego narodu/środowiska. Jest to podejście najbardziej innowacyjne spośród omówionych, a zarazem umożliwiające zrealizowanie założeń edukacji interkulturowej w nauczaniu języków obcych. Model socjokulturowego uczenia się języka obcego wiąże się bowiem z autentycznym kontaktem dzieci różnych pod względem narodowo-kulturowym czy wyznaniowym. W odróżnieniu od tradycyjnej lekcji charakterystycznej dla kursu językowego, model ten daje dziecku sposobność doświadczenia obcego języka i kultury w naturalnych interakcjach między dziećmi.

Każda z omówionych możliwości przekazywania treści językowych i kulturowych jest lub może być realizowana w pewnym zakresie także w polskiej szkole. We wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych najczęściej wykorzystywany jest model tradycyjnego kursu językowego. Są to jedna lub dwie godziny lekcyjne wbudowane w plan lekcji, jako oddzielny przedmiot lub oferowane po lekcjach odpłatnie, jako zajęcia dodatkowe. Nauczyciel języka obcego najczęściej nie jest nauczycielem kształcenia zintegrowanego i choć nowe podręczniki do nauki języków obcych w klasach I-III powołują się na zgodność z założeniami kształcenia zintegrowanego, nie ma narzuconej współpracy między wychowawcą a nauczycielem języka. Każdy z nich realizuje swój program zgodnie z wybranym przez siebie podręcznikiem. Język obcy jest wyizolowany z całościowo postrzeganego i przekazywanego w klasach I-III obrazu świata i zjawisk w nim występujących.

Inną możliwością dla nauczania początkowego w Polsce jest realizowanie programu częściowej immersji, a więc przekazywania pewnych treści przedmiotowych w całości lub częściowo w języku obcym. Nauczyciel języka obcego to w tym przypadku np. nauczyciel kształcenia zintegrowanego. Język obcy czy obca kultura może być wprowadzana przy okazji zajęć plastycznych, muzycznych czy sportowych. Jest to zgodne z ideą przekazywania

---

<sup>3</sup> Jak podają Murkowska i Zielińska (2003:3-n.) na gruncie polskim moduł *Ja-ling* wprowadzany jest przez zespół nauczycieli Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego UW w państwowej szkole podstawowej w Komorowie. Wszystkie tematy realizowanych w tym zakresie materiałów zintegrowane są z tematami wprowadzanymi w szkole w oparciu o programy szkolne. Tematy, które opracowuje w/w zespół koncentrują się w obszarach tematycznych flory i fauny (w integracji z edukacją przyrodniczo-społeczną i polonistyczną) oraz bajek międzynarodowych (w integracji z edukacją polonistyczną, przyrodniczo-społeczną i ruchowo-muzyczną). Poza aspektem uwrażliwiania dzieci na inne kultury i języki, program realizowany jest również w zakresie przeprowadzania regularnych szkoleń dla nauczycieli ze szkoły w Komorowie, którzy razem z rodzicami uczniów zgodzili się na wdrażanie modułu *Ja-Ling*, a także przygotowania oraz późniejszego adaptowania materiałów *nauczania*. W Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego UW natomiast materiały *Ja-Ling* przygotowywane są przez studentów w ramach seminariów dyplomowych. Dotychczas stworzono zarówno adaptacje do polskich warunków już istniejącej dokumentacji, jak i całkiem nowe materiały. W przypadku NKJF UW moduł *Ja-Ling* wdrażany jest przez studentów kolegium w szkole podstawowej nr 146 w Warszawie podczas praktyki nauczycielskiej, którą tam odbywają. Dużą wartość poznawczą należy przypisać w tym względzie wybranym pracom dyplomowym studentów, w których znajdują się nie tylko przygotowane przez nich materiały, lecz także prezentacja osiągniętych wyników ich wdrożenia oraz refleksje na temat skuteczności eksperymentu. Co więcej, w pracach tych znalazła się również analiza polskich podstaw programowych oraz programów szkolnych pod kątem zbieżności zakładanych w nich celów kształcenia z celami przyjętymi w programie *Ja-Ling*. Ponadto podjęto próby przeanalizowania możliwości wprowadzenia do programów polskiej szkoły treści związanych z szerokim otwarciem na języki i kultury świata.

dzieciom całościowego obrazu świata a język obcy i obca kultura stanowią jego integralną część.

Koncepcja uwrażliwiania dzieci na języki obce (*Language awareness, Ja-Ling*) czy też obce kultury (*Cultur awareness*) może być przeprowadzona w kształceniu początkowym tak na lekcji języka obcego, języka polskiego, jak i w postaci ścieżki przedmiotowej. Na zajęciach dzieci mogą zajmować się takimi zagadnieniami jak: „*Co to jest lingua franca i jakie jest jej znaczenie?*”, „*Jak witają się przedstawiciele różnych narodów?*”, „*Jakie są rodzaje pisma na świecie?*” czy też „*Jak postrzegane są odgłosy zwierząt w innych językach?*” itp. Wychowawca klasy, w zależności od własnych umiejętności językowych oraz posiadanych materiałów nauczania, może wprowadzać elementy języka obcego lub też prowadzić lekcję w języku polskim. Idei uwrażliwiania dzieci na język obcy, jak wspomniano, służyć ma także EPJ. W Polsce wydane zostało portfolio językowe dla uczniów w wieku od 10 do 15 lat. Trwają prace nad przygotowaniem dokumentu dla dzieci poniżej 10 roku życia.

Koncepcji spotkań z językiem i kulturą w Polsce służyć mają m.in. programy wymiany międzynarodowej dzieci i młodzieży realizowane w ramach Funduszu Wyszehradzkiego, Współpracy Państw Morza Bałtyckiego, Organizacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM) czy też dotacji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Tylko w 2003 roku w programie dofinansowania projektów międzynarodowej współpracy dzieci i młodzieży wzięło udział w sumie 455 wnioskodawców, w tym jednostki samorządu terytorialnego, szkoły i placówki oświatowe, a także inne instytucje edukacyjne oraz organizacje pozarządowe i organizacje młodzieżowe. Spośród nadesłanych projektów (ostatecznie rozpatrzono 604 wnioski) aż 392 dotyczyły obszaru tematycznego związanego z poszanowaniem tożsamości narodowej i kulturowej oraz przezwyciężaniem barier, stereotypów i uprzedzeń zakorzenionych w mentalności i kulturze. Udział w formalnych i nieformalnych formach edukacyjnych przewidziano w przypadku 158 projektów. Na wyjazd do kraju partnerskiego dofinansowanie otrzymało 3844 dzieci i młodzieży z Polski. Ponadto MENiS dofinansowało projekty, w realizacji których wzięły udział 5483 osoby z zagranicy (<http://www.vforum.pl>). Poza oficjalnymi projektami istnieją także działania o węższym zakresie. Trudno bowiem mówić w przypadku dzieci siedmio czy ośmioletnich o powszechności klasowych wyjazdów zagranicznych. Znacznie łatwiejsze do realizowania w polskich szkołach są projekty internetowe takie, jak np. oferowane przez Goethe Institut projekt „Mediterania”, a także prowadzenie korespondencji mailowej, listownej lub obrazkowej z zaprzyjaźnioną zagraniczną klasą czy też inne inicjatywy, pomysły nauczycieli pracujących z małymi dziećmi. Szczególnie korzystne możliwości przeprowadzania spotkań z językiem i kulturą mają szkoły regionów pogranicza, szkoły, do których uczęszczają dzieci różnych narodowości oraz takie, które znajdują się na obszarach zamieszkałych przez mniejszości narodowe lub wyznaniowe.

Oprócz czterech wymienionych koncepcji, w Polsce postulowane i realizowane są różnorodne projekty kulturowego/interkulturowego uczenia w nauczaniu wczesnoszkolnym lub też mające na celu propagowanie nauczania języków obcych już w początkowej fazie edukacji ucznia. Duże znaczenie przypisuje się konkursom takim, jak „Kierunek Europa”, przedsięwzięciom typu "Cyfrowy Festiwal Projektów: międzykulturowy dialog - film i obraz", a także idei Europejskiego Dnia Języków<sup>4</sup> czy wydarzeniom o mniejszym zakresie oddziaływania, jak np. apele, spotkania, akademie organizowane przez poszczególne szkoły (Kubanek-German 2003:111-142). Mają one na celu przede wszystkim wzbudzenie zainteresowania, kształcenie postaw otwartości i tolerancji dzieci wobec inności, a także uświadomienie im równowartości wszystkich języków czy kultur. Dzięki tym

---

<sup>4</sup> Dorocznym Dniem Języków ustanowionym przez Radę Europy jest 26 września ([www.coe.int/JEL](http://www.coe.int/JEL)).

przedsięwzięciom możliwy jest rozwój ich świadomości wielokulturowej niezbędnej do wykształcenia kompetencji interkulturowej, która z kolei umożliwi im sprawną realizację wielowymiarowych procesów interakcji w społeczeństwie globalnym.

Szczególnym zadaniem edukacji, jako głównego narzędzia do realizacji idei wychowania w i do wielokulturowości, jest zbudowanie pomostu pomiędzy własną tożsamością kulturową, szacunkiem i zrozumieniem dla wartości rdzennych a kulturą innych narodów czy mniejszości etnicznych. Przygotowanie do komunikacji interkulturowej powinno rozpocząć się już w nauczaniu wczesnoszkolnym, kiedy to następuje wzmoczony rozwój dziecka zwłaszcza w aspekcie społecznym. Kształcenie kompetencji językowej dzieci z jednoczesnym budowaniem postaw akceptacji i tolerancji wobec inności kulturowej, a także aktywizowanie do działania w wielokulturowości i tworzenia nowych kategorii kulturowych, nie jest jednak łatwe w przypadku dzieci wczesnoszkolnych. Proces ten utrudniają różnorodne czynniki, zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej, które implikują dostosowanie wykorzystywanych metod i technik nauczania do naturalnych właściwości podmiotu nauczania, a więc dziecka. Z tego też względu, w stosunkowo młodej koncepcji wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w kontekście treści wielokulturowych, obserwuje się częste zmiany w zakresie stosowanych metod czy przyjętych form nauczania, jak również sposobów organizacji lekcji. Nie wypracowano też dotychczas jednolitej koncepcji oceniania tych procesów. Zaobserwować można jedynie zmienne tendencje do wyróżniania pewnych wartości/celów, które w zależności od sytuacji politycznej, gospodarczej, społecznej itd., przedkłada się nad inne, w danej chwili mniej znaczące. Konstatując, należy podkreślić, iż wczesnoszkolne nauczanie języków obcych oraz edukacja interkulturowa dzieci, są rozwojowymi kategoriami edukacji i możliwe jest, że wielokrotnie będą jeszcze przebudowywane.

## BIBLIOGRAFIA

Bleyhl, W. 2000. „Wie funktioniert das Lernen einer fremden Sprache?“ [w:] Bleyhl W. (red.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 9-23.

Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.

Doyé, P. 1997. „Bilinguale Grundschulen“ [w:] *Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung* (82), 161-195.

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt: Berlin-München-Wien-Zürich-New York.

*Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10-15 lat wraz z Europejskim Paszportem Językowym*. 2004. Koordynator projektu: Maria Gorzelak, Wydawnictwo CODN na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu: Warszawa.

Eurydice-Studien, 2000. *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel.

Grotjahn R. 2003. „Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen.“ [w:] *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1, Langenscheidt, 32-41.

Haudeck, H. 2000. „Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren“ [w:] Bleyhl W. (red.) *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 59-68.

Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Iluk, J. 2002. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Wydawnictwo Gnome: Katowice.

James, C./ Garrett, P. (red.) 1992. *Language awareness in the classroom*. Longman: London and New York.

Kubanek-German, A. 2003. *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Waxmann Verlag: Münster/ New York/ München/ Berlin.

Le Pape Racine, C. 2004. „Samoa, Samoa: Immersion im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch?“ [w:] *Fremdsprachen Deutsch*, Heft 30, 52-57.

Luchtenberg, S. 1997. „Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung“ [w:] Henricci G., Zöfgen E. (red.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Language Awareness*. Jg. 26, Gunter Narr Verlag: Tübingen, 111-126.

Murkowska, A., Zielińska, J. 2003. „Otwarcie na języki i kultury świata” [w:] Candelier, M. (red.), *Janua Linguarum – „The introduction of language awareness into the curriculum” of the Medium Term Programme of Activities 2000 - 2003 of the ECML, Project 1.2.1* (wydanie CD), Graz.

Sauer, H. 2000. „Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen - ein Irrweg?“ [w:] *Neusprachliche Mitteilungen*, Heft 1/2000, 2-7.

Seebauer, R. 1997. *Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien.

Stasiak, H. 2000. „Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego” [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej - lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt: Warszawa, 402-427.

Wieszczeżyńska, E. 2000. „Koncepcje nauczania języka obcego w okresie wczesnoszkolnym – krótka charakterystyka” [w:] *Języki Obce w Szkole – nauczanie wczesnoszkolne*, nr 6/2000, CODN: Warszawa, 41-45.

Wode, H. *Frühes Fremdsprachenlernen: Der Verbund von Kindertagesstätten, Grundschule und Sekundarstufe I - Englisches Seminar der Universität Kiel*. [Źródło: <http://ikarus.zfm.uni-kiel.de/daten/anglist/lingwist/docs/ger/texte/Nordstedt.pdf>].

Wode, H. 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht*. Max Hueber Verlag.

Vogel, K. 1991. „Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachenerwerb“ [w:] *Die Neueren Sprachen*, 90:5, 539-550.

## **WYKORZYSTANIE ELEMENTÓW SZTUK PLASTYCZNYCH W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH JAKO WPROWADZENIE I UTRWALENIE MATERIAŁU LEKSYKALNEGO ORAZ KSZTAŁTOWANIE POSTAWY OTWARTOŚCI NA ASPEKTY WIELOKULTUROWE**

Współczesny świat ukierunkowany na procesy globalizacji, wymiany gospodarczej i kulturowej wymaga również dobrej znajomości języka obcego.

Obserwując aktualne tendencje w dydaktyce języków obcych, zauważamy od kilku lat, iż duży nacisk położony jest na aspekt komunikacyjny. Ważną rolę pełni tutaj dobór odpowiedniego podręcznika, materiałów dydaktycznych, środków audiowizualnych. Z praktyki szkolnej wiemy jednak, że konsekwentne nauczanie słownictwa a zarazem motywowanie uczniów do przyswojenia i utrwalenia pewnej ilości słówek i wyrażeń nie jest łatwym zadaniem. Wymaga to od nauczyciela analizy potrzeb językowych uczniów, sprecyzowania celów edukacyjnych, a także poszukiwania coraz to nowych sposobów ułatwiających efektywne zapamiętanie materiału leksykalnego.

Jedną ze znanych nauczycielom technik wprowadzania i utrwalania słownictwa w języku obcym jest technika obrazka. Aby sprowokować wypowiedź ucznia nauczyciel może posłużyć się takim bodźcem wzrokowym jak np.: obrazek, widokówka, fotografia, plakat, mapy, komiks, film wideo (Komorowska 1999:195). Jeżeli jednym z celów nauczyciela języka obcego jest również propagowanie elementów sztuki, to posłużenie się reprodukcją dzieła malarskiego może okazać się właściwym rozwiązaniem. Zamiarem takiego działania będzie nie tylko podniesienie atrakcyjności zajęć lekcyjnych, ale przede wszystkim zainteresowanie młodych ludzi sztuką będącą częścią kultury i cywilizacji, obrazem zmieniającego się świata, kanonem estetyki i odbiciem indywidualności (Lowenfeld/ Brittain 1977:176-177). Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych mogą zdobyć w ramach przedmiotu „wiedza o kulturze” wiele cennych wiadomości, natomiast wprowadzenie elementów sztuki na lekcji języka obcego będzie sposobem na wykorzystanie poznanych informacji i może stanowić dodatkowe uzupełnienie wiedzy. Co prawda, nie ma w proponowanej ofercie dydaktycznej dotyczącej ścieżek międzyprzedmiotowych, ścieżki bezpośrednio nawiązującej do sztuk pięknych, można by jednak z powodzeniem wykorzystać edukacyjną ścieżkę czytelniczą i medialną. Uczeń przygotowuje się do wyszukiwania potrzebnych informacji i doskonalenia umiejętności w posługiwaniu się współczesnymi narzędziami medialnymi takimi jak Internet. Jednocześnie, opierając się na celach i założeniach tejże ścieżki, nauczyciel ma możliwość zachęcenia ucznia do aktywnego uczestniczenia w życiu kulturalnym. Kształtowana w ten sposób tożsamość europejska uczniów może wpłynąć na ich gotowość do nawiązywania kontaktów z obcokrajowcami na płaszczyźnie wzajemnego poznania się i wzbogacenia wiedzy o świecie.

Ponadto warto zastanowić się nad tym jaką funkcję może pełnić wprowadzenie elementów sztuki na lekcjach języka obcego. W literaturze psychologicznej mówi się o wykorzystaniu sztuki w różnego rodzaju terapiach takich jak arteterapia, kulturoterapia, terapia poprzez sztukę, terapia malarska, pedagogika poprzez sztukę, muzykoterapia,

choreoterapia. W warunkach szkolnych na zajęciach języka obcego elementy sztuki i wiedzy o kulturze mogą pełnić następujące funkcje (por. Konieczna 2004:20):

- **funkcja dydaktyczna** – sztuka posiada właściwości wzbogacające osobowość człowieka
- **funkcja hedonistyczna** – sztuka uwrażliwia ucznia na poczucie piękna, doznania przyjemności i odprężenia psychicznego
- **funkcja integracyjna i komunikacyjna** – sztuka, która pomaga w komunikacji i integracji jednostki z otoczeniem
- **funkcja ludyczna** – sztuka daje poczucie radości i zadowolenia oraz stwarza klimat ekspresji

Do wymienionych powyżej funkcji możemy dodać:

- **funkcję informacyjną**, gdyż sztuka bez wątpienia przyczynia się do rozszerzenia wiadomości o kulturze, o sposobach widzenia świata,
- **funkcję motywacyjną** ponieważ może zachęcić do dalszego zgłębiania zagadnień z historii sztuki

Wielu pedagogów zastanawia się nad skutecznością wybranych metod nauczania oraz nad możliwościami ich permanentnego udoskonalania. Proces nauczania i uczenia się jest bardzo złożony i wpływa nań wiele czynników. Zwraca się więc uwagę nauczycieli na system sensoryczny oraz preferowany zmysł i zarazem sposób odbierania i reagowania na informację. Wyróżnia się trzy grupy osób w zależności od charakterystycznego dla nich kanału sensorycznego: wzrokowców, słuchowców i czuciowców. Na zajęciach języka obcego nauczyciel wykorzystuje powyższe kanały sensoryczne w dążeniu do coraz lepszego i efektywniejszego przyswajania języka obcego przez ucznia.

Ponieważ obrazy, rzeźby, rysunki, plakaty, ilustracje należą do pomocy wizualnych, zastanowimy się nad szczególnym ich znaczeniem w dydaktyce języków obcych. Jednym z ważnych powodów przemawiających za wykorzystaniem tych środków dydaktycznych jest fakt, że *obraz jest trzykrotnie bardziej skuteczny niż samo słowo, a słowo w połączeniu z obrazem oddziałuje sześciokrotnie silniej niż samo słowo* (Taraszkiewicz 1998:92). Taraszkiewicz podkreśla, że 75% wiedzy nabywa się właśnie poprzez zmysł wzroku chociaż, z drugiej strony, trzeba uważać aby nadmiar ilustracji nie spowodował *chaosu informacyjnego*.

Taraszkiewicz zalicza metodę wizualizacji od **metaumiejętności** uczenia się ze względu na następujące czynniki (Taraszkiewicz 1998:135-138):

- **Wizualizacja jako technika skuteczniejszego zapamiętywania** i budowania skojarzeń oraz wyobrażania sobie np.: przebiegu akcji. W nauce języka obcego ta technika może pomóc w efektywniejszym zapamiętywaniu słówek, wyrażeń jak również kolejności zdarzeń.
- **Wizualizacja jako technika wprowadzania w dobry nastrój i ćwiczeń relaksujących.**

Z literatury psychologicznej wiemy, że istnieje stres mobilizujący, który pomaga na przykład podejmować szybkie decyzje w stanie zagrożenia i może w ten sposób uchronić nas przed niebezpieczeństwem. Jednak istnienie również szkodliwego stresu powoduje nieraz blokadę myśli i przeszkodę w uczeniu się (Teml 1997:18-19). Zaproponowanie uczniowi wykonanie nawet małej pracy plastycznej w domu jako dodatkowego elementu do wypowiedzi ustnej stanowić może czynnik stymulujący do kreatywności, autorefleksji i autoekspresji, jak również przyczynić się do uczucia rozluźnienia i odprężenia.

- **Wizualizacja jako technika kreowania pozytywnych wizji.** Wykorzystanie elementów sztuki pozwala na zwiększenie w uczniu wiary w siebie i przez to odczuwanie zadowolenia w realizowaniu swojego pomysłu „plastyczno-językowego”.

- **Wizualizacja jako technika widzenia zmian** polegająca na wyobrażaniu sobie pewnych stanów np.: chęć bycia szczęśliwym
- **Wizualizacja jako technika dokonywania zmian** poprzez podejmowanie decyzji i wybranie możliwie najlepszego rozwiązania.

## PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA REPRODUKCJI OBRAZÓW MALARSKICH W TECHNIKACH WPROWADZANIA I UTRWALANIA SŁOWNICTWA

Jednym ze sposobów wprowadzenia i utrwalenia opanowania nowego słownictwa jest pokazanie obrazka ilustrującego np.: przedmiot, czynność lub cechy charakteru, które można przedstawić wizualnie (Komorowska 1999). Już w pierwszym etapie nauczania języka obcego nauczyciel może pokusić się o wprowadzenie materiału leksykalnego za pomocą dzieła malarskiego:



Vincent van Gogh,  
*Pokój artysty w Arles*

?

Obraz Vincent'a van Gogh'a *Pokój artysty w Arles* może posłużyć jako materiał dydaktyczny do wprowadzenia nazw przedmiotów, mebli w początkowym etapie nauki języka obcego. W dalszej kolejności, kiedy uczniowie posiadają już bogatszy zasób słownictwa, ten sam obraz może stanowić pretekst do tworzenia dłuższych wypowiedzi jak np.: opis wnętrza, wyrażanie opinii związanej ze stylem urządzenia mieszkania, pokoju.



Walentyna Klimkiewicz (pracownik umysłowy),  
*Ryby*  
(praca pod kierunkiem artysty malarza Mariana Raka)



Anna Zimna (mgr polonistyki)  
*Zatruta woda*  
(praca pod kierunkiem artysty malarza Mariana Raka)



Praca malarska Walentyny Klimkiewicz<sup>1</sup>, amatora-plastyka, przedstawia martwą naturę o tematyce morskiej. Jednym z ćwiczeń słownikowych może być wymienienie rzeczy, przedmiotów znajdujących się na obrazie, jak też i przedmiotów, których nie ma, a są związane z tematyką morską (uczniowie mogą te przedmioty naszkicować). Reprodukacja tego obrazu może zostać wykorzystana do ćwiczeń konwersacyjnych związanych z wakacjami nad morzem. Natomiast w grupach bardziej zaawansowanych językowo wykorzystując obraz Anny Zimnej<sup>2</sup> można wprowadzić temat poruszający problemy ekologiczne dotyczące zanieczyszczenia środowiska morskiego.

Prace artystyczne mogą stać się również bodźcem do nauki słownictwa - nazwy kolorów, części twarzy, cechy charakteru, pogoda i rozmów na takie tematy i zagadnienia jak np.: współczesna rodzina, konflikt pokoleń, współczesna kobieta – jej rola w społeczeństwie. Obrazy często przedstawiają krajobrazy i zabytki, tak więc stwarzają okazję do przeprowadzenia z zajęć z wykorzystaniem słówek i wyrażen dotyczących przyrody oraz aspektów cywilizacyjnych typowych dla danego kraju i jego kultury.



Wielu dydaktyków podkreśla znaczenie aktywności twórczej jako czynnika przyczyniającego się do rozwoju osobowości i autonomii w działaniu. Ważne podkreślenia jest założenie, że *postawa twórcza jest dyspozycją do tworzenia, istniejącą w stanie potencjalnym u wszystkich ludzi w każdym wieku (...)* (Piotrowski 2001:78)<sup>3</sup>.

Monika Tomaszewska zwraca uwagę na fakt, że *twórczość towarzyszyła i towarzyszy nieustannie w życiu człowieka i jest siłą sprawczą ewolucyjnych przeobrażeń cywilizacji i kultury* (Tomaszewska 2001:111).

Wykształcenie w uczniu postawy kreatywności wiąże się z wykorzystaniem wniosków z badań nad specjalizacją dwóch półkul mózgowych, z których lewa półkula odpowiada za logiczno-racjonalne postrzeganie świata, zaś prawa półkula umożliwia postrzeganie świata za pomocą obrazów, fantazji (Teml 1997:32-33). Analizując bliżej współdziałanie dwóch półkul

<sup>1</sup> Reprodukacja ze zdjęcia obrazu Walentyny Klimkiewicz,

<sup>2</sup> Jubileusz 20-lecia zespołu malarskiego Twórców Nieprofesjonalnych. Katalog. 2000. Rojek – Dekor. TZR.

<sup>3</sup> Eugeniusz Piotrowski powołuje się na cytat z R.Glaton. C.Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, W-wa 1976.

mózgowych możemy zauważyć, że (Tomaszewska 2001:112) **lewa** półkula odpowiada za **mowę** – procesy językowe, umiejętność czytania i pisania, **myślenie analityczne i logiczne**, **sekwencyjność** – informacje są kodowane i przetwarzane sekwencyjnie, **matematyczność** – numery i liczby, **dosłowność** – rozumie tylko dosłowne znaczenie słów. Zaś prawa półkula to: **kreatywność**, myślenie niewerbalnie, **wizualizacja** – informacje kodowane są w postaci obrazów (a nie słów), **holistyczność** – może przetwarzać różne informacje bez konieczności ich linearnego uporządkowania, **przestrzenność** – odpowiada za funkcje wizualnoprzestrzenne, **metaforyczność** – rozumie język przenośni, **emocjonalność**, **uduchowienie**, **muzykalność**, **uzdolnienia plastyczne**, **produkcja snów**. W opinii specjalistów efektywność pracy mózgu odbywa się dzięki harmonijnemu funkcjonowaniu dwóch półkul. Według najnowszych tendencji we współczesnej dydaktyce zaleca się korzystanie z takich ćwiczeń jak np.: relaksacja, wizualizacja, mimika, pantomima, muzyka, i różnego rodzaju rekwizyty. Dzięki tym zabiegom dydaktycznym możliwe jest zrównoważenie pracy prawej i lewej półkuli (Tomaszewska 2001:113).

Lekcje języka obcego mogą stać się również lekcjami twórczości, w trakcie których uczniowie mają okazję zaprezentować własnoręcznie wykonane prace plastyczne jako „tło” wypowiedzi językowej. Nauczyciel może zaproponować uczniom przygotowanie pracy plastycznej w dowolnej technice (kredki, farby, flamastry, ołówki, pastele, itp.) jako materiału pomocniczego do monologu w języku obcym. Taki rodzaj ćwiczenia sprzyjać będzie stworzeniu twórczego klimatu i tym samym zmotywowaniu ucznia do postawy osoby poszukującej, do rozwoju takich aspektów twórczości jak np.: aktywna wyobraźnia, zdolności do odkrywania problemów i poszukiwania nowych rozwiązań, zdolności do kojarzenia, chęci do ewaluacji własnej pracy i do komunikowania rezultatów tej pracy z innymi uczniami w klasie (Szmídt 2001). Ponadto, nie bez znaczenia jest wspieranie ucznia w rozwoju niektórych cech osobowościowych, z których wymienić moglibyśmy np.: zaangażowanie w wykonanie zadania, ciekawość, zaufanie do samego siebie, wiara w siebie, otwartość, chęć do eksperymentowania.

Okres rozwoju ucznia szkoły średniej to okres rozwoju zmysłu krytycznego w postrzeganiu otoczenia. Nastolatek mniej zajmuje się plastyką, ale kontakt ze sztuką pozwoli uczniowi na refleksję o samym sobie w kontekście wielu przemian kulturalnych, społecznych i pokoleniowych. Mimo iż nastolatek z reguły zdaje sobie sprawę z niedoskonałości swojej pracy plastycznej, to zdaniem Viktora Lowenfeld’a i W.Lambert’a Brittain’a (Lowenfeld/ Brittain 1977:12, 176) *nie istnieje sztuka dobra czy zła*. Bogaty wachlarz doznań związanych ze sztuką (barwy, tworzywo, kształty, formy) może dostarczyć dzieciom i dorosłym wielu radosnych chwil. Zaś osobiste zaangażowanie się ucznia w realizację pracy plastycznej ma na celu propagowanie takich aspektów wychowawczych jak: kreowanie pozytywnych postaw wobec siebie i innych, rozwój indywidualności, rozwój świadomości społecznej (jednostka a otoczenie), satysfakcja w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Z punktu nauki języka obcego do wymienionych powyżej czynników dodać należy zachęcenie ucznia do wzbogacenia zasobu leksykalnego oraz uporządkowania własnej wypowiedzi w języku obcym.

Innym sposobem zmotywowania ucznia do odkrywania bogactwa dzieł malarskich jest zainteresowanie go historią sztuki ze szczególnym uwzględnieniem sylwetek malarzy. Uczniowie mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach języka obcego, których jednym z zagadnień byłoby przekazanie informacji na temat danego malarza i jego twórczości. W początkowym etapie nauczania wiadomości te mogą być przedstawione w języku ojczystym, a w późniejszym, w języku obcym. Nauczyciel może zaproponować uczniom przygotowanie krótkiej informacji na temat twórczości danego malarza w oparciu o literaturę historii sztuki jak i np.: o czasopismo *Wielcy malarze. Ich życie, inspiracje i dzieło*. Tygodnik ten zawiera

krótką biografię danego malarza i przede wszystkim przedstawia w przystępny sposób jego twórczość – analizę dzieł. Dzięki temu uczeń może poznać i utrwalić podstawowe pojęcia z teorii sztuki (np.: perspektywa, kontrasty kolorystyczne, walorowe, fakturalne).

Zasadność wprowadzenia wiadomości teoretycznych z zakresu historii sztuki na lektoratach języka obcego wydaje się mieć szczególne potwierdzenie w nauczaniu dorosłych. Zajęcia takie służyć będą nie tylko pogłębieniu wiadomości cywilizacyjnych, ale też i wymianie informacji, doświadczeń i opinii. Słuchacze lektoratu Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz innych kursów dla dorosłych mając wiele doświadczeń związanymi z podróżami po kraju, Europie i świecie chętnie dzielą się z innymi swoimi spostrzeżeniami na temat kultury, zabytków i obyczajów. Jeżeli wśród uczestników grupy jest np. emerytowany nauczyciel polonista czy muzyk to często zna on wiele interesujących anegdot dotyczących danego twórcy – malarza czy muzyka. Ta okoliczność stwarza więc słuchaczowi nie tylko możliwość wzięcia aktywnego udziału w zajęciach, ale przede wszystkim pozytywnie wpływa na jego dobre samopoczucie, gdyż nawet po zakończonej karierze zawodowej jest w dalszym ciągu osobą, która może dzielić się swoją wiedzą i w ten spontaniczny sposób czuje się potrzebną społeczeństwu.

Podsumowując, można stwierdzić, że to właśnie sztuki piękne są jedną z dziedzin twórczej działalności człowieka, w której najpełniej możemy dostrzec wzajemne przenikanie się wzorców, tendencji i kultur. Obraz, grafika oraz rzeźba będą więc pełnić funkcję bodźca wzrokowego pobudzającego do produkcji językowej; staną się również źródłem wiadomości cywilizacyjnych i kształtowania postawy otwartości na różnorodność kulturową. Wprowadzenie elementów sztuki na zajęciach języka obcego pozwala zarówno uczniowi jak i nauczycielowi na permanentne dokształcanie się w dziedzinie historii sztuki, jak również na twórczy rozwój własnej osobowości. Możemy zgodzić się ze zdaniem Mariana Raka, artysty malarza i pedagoga, według którego *sztuka prawdziwa, to samorealizacja* (Rak 1995). Wyraża on pogląd, iż:

*Istnieją takie wartości, którymi jedynie  
poprzez sztukę można się wzbogacić.  
Jakże ekscytująca jest zatem eksploracja  
nieznanych obszarów własnej osobowości  
i odkrywanie możliwości dotąd sobie  
nieznanych, dotąd uspiomych.<sup>4</sup>*

## BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WsiP.
- Konieczna, E.J. 2004. *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Impuls.
- Lowenfeld, V./ Brittain W.L. 1977. *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piotrowski, E. 2001. „Myślenie twórcze i krytyczne w edukacji” [w:] Denek K./ Bereźnicki (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rak, M. 1995. *Jubileusz 15-lecia zespołu malarskiego Twórców Nieprofesjonalnych „Oblicza”*. Teatr Ziemi Rybnickiej.
- Rybnickie Centrum Kultury, Galeria Teatru Ziemi Rybnickiej. 2000. *Wystawa Malarska członków zespołu Oblicza* (katalog). Rybnik: Rojek-Dekor.

<sup>4</sup> Cytat zaczerpnięty z broszury Teatru Ziemi Rybnickiej wydanego z okazji jubileuszu 15-lecia zespołu malarskiego Twórców Nieprofesjonalnych „Oblicza”, Rybnik 1995.

- Szmidt, K.J. 2001. *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Impuls.
- Taraszkiewicz, M. 1998. *Jak uczyć lepiej czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: CODN.
- Teml, H. 1997. *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewska, M. 2001. „Edukacja kreatywna” [w:] Denek K./ Bereźnicki (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wielcy Malarze. Ich życie, inspiracje i dzieła*. P.O. Polska Sp.z o.o, Warszawa, nr 2, 7, 93, 114, 127.

**Marcin R. Odelski**

Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego  
Oleśnica Śląska

## **KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA JAKO PRZYKŁAD POMOSTU MIĘDZY KULTURAMI**

### **0. WSTĘP**

W niniejszym artykule postaram się określić rolę interkulturowości w procesie komunikacji. Aspekt kulturowy, jak i komunikacyjny nie występują oddzielnie i nie mogą być tak traktowane. Kultura przenika komunikację oraz „aniony” (aspekty negatywne) i „kationy” (aspekty pozytywne) komunikacji są reprezentatywne w kulturze. Reprezentatywność zaś przedstawia się w zachowaniach, zwyczajach – czyli szeroko pojętym zanurzeniu kontekstualnym. Kontekstualizacja zachowań niesie ze sobą poznanie a przez to, mówiąc wprost, naukę. Interkulturowość może być zatem szeroko rozumiana jako swego rodzaju zbiór kontekstów werbalizowanych i stale aktualizujących się w dyskursach różnych kultur. Wybrane składniki kultury „A” przeniknąć mogą (i często przenikają) do kultury „B” i odwrotnie – warto więc pamiętać także, iż interkulturowość lub wielokulturowość nie jest wolna od inkulturacji. Przykłady, które zostaną omówione w tym artykule będą zawężone do konkretnych, wybranych sytuacji społecznych werbalizowanych w *lingua franca* doby obecnej oraz w języku polskim, które wykażą nietłwą sztukę budowania złożonego, ze względów formalnych, pomostu porozumienia.

### **1. KULTURA**

Wydaje się, że pojęcie procesu komunikacyjnego wydatnie zwiększa swój zakres występowania. Współczesność czyli tzw. „era komunikacji” w perspektywie synchronicznej przyczyniła się i nadal przyczynia do stałego wzrostu wymiany informacji i, co się z tym łączy, do przyspieszenia nieuniknionych procesów inkulturacyjnych (w skali dotąd niespotykanej patrząc z obu perspektyw: synchronicznej i diachronicznej). Niezaprzeczalnie czynnikiem stymulującym natężenie tego zwiększonego zakresu jest szeroko pojęta kultura. Można przyjąć, iż dyskurs zanurzony w kontekście kulturowym zmienia swe liczne manifestacje zgodnie ze zmiennymi kultury. Wobec powyższego, aspekt poznawczy współlistnieje i przekłada się na formę językową. Biorąc pod uwagę kontekst Unii Europejskiej oraz zagadnień językowych, Konik (2003:54) pisze, że: *Umasowienie kultury eliminuje pewne typy zachowań i twórczości wzmacniając tym samym ekspresje pożądane. Dzięki tej selekcji tworzy się zwarty zunifikowany model kultury. Unifikacja poprzez negatywne eliminacje lokalnych elementów folkloru kulturowego, gwar strojów wpływa na ujednoczenie systemu języka (angielski) i terytorialnego (Unia Europejska)*. Umasowienie kultury jednak nie jest poddane umasowieniu globalnemu. To kultura jest skarbnicą zwyczajów oraz ich nazewnictwa. Marcin Czerwiński (1985:113) pisał: *Może człowiek nadać najbardziej wyszukane znaczenie symboliczne potrawie – może ona święcić wiosnę lub może wyrażać chwałę Boga – na to jednak, aby się to stało, potrzeba faktu podstawowego, jakim jest ustalenie zwyczaju, że w ogóle się jada. Ale też odwrotnie, z kolei ustanowienie partnerstwa z przedmiotem habituje go do nabywania znaczeń bliższych i dalszych,*

*upodabnia do roli nośnika rozmaitych „komunikatów”. Otwiera to możliwość użytkowania pierwszych znaczeń i rozbudowywania semantyczności w różnych kierunkach.*

Nazywanie określonych zjawisk czy zachowań społecznych wskazuje należne miejsce ich uczestnikom. Dana nazwa lub określenie przedmiotu, zachowania zwykle wywołuje ogólnie spodziewane reakcje u uczestników danej kultury posługujących się środkami językowymi przyjętymi w danym dyskursie. Aby dobrze funkcjonować w zastanym zanurzeniu kontekstualno-językowym istotny jest warunek posiadania kompetencji wielokulturowej, o której szeroko pisze m.in. Piotr Chruszczewski. Dla wspomnianego właśnie autora *wielodyskursywność jest warunkiem kompetencji wielokulturowej*. Ten sam badacz dyskursów wyraża się o kulturze w następujący sposób – Chruszczewski (2002:62-3, tłumaczenie własne):

*(...) Aby kompetentnie uczestniczyć w jakiegokolwiek kulturze należy być nie tylko świadomym określonej gramatyki kulturowej, lecz także ją opanować. (...) Kultura jest (...) sposobem na wytworzenie dóbr społecznych, które mogą sugerować jej relatywnie wysoki poziom rozwoju/ewolucji.*

Podzielając ten sprawdzony pogląd warto dodać, iż kompetencja interkulturowa jest przyczynkiem do kompetencji wielokulturowej. Rozumienie kultury, ze względu na choćby wielką liczbę jej definicji, nie jest łatwe – nie można stosować przy omawianym zagadnieniu matematycznych uproszczeń. W sukurs tego stwierdzenia przywołać należałoby słowa Scollon (1997:125, tłumaczenie własne):

*Słowo kultura często sprawia więcej problemów, niż przynosi rozwiązań.*

Z drugiej strony Clifford Geertz (1995:243, tłumaczenie własne) jest zdania, iż: *Kultura jest tworem społecznym, gdyż takie samo jest znaczenie*. Nadawanie znaczenia marginalnie odnosi się do przypadku. To określona społeczność ustala zwyczaj i porządkuje go werbalnie nadając pożądaną emocjonalność oraz hierarchię ważności. Pojęcie tzw. *społeczności mownej*, jaką niewątpliwie stanowi przytłaczająca większość społeczności na świecie (*speech community*) - wyjątkiem mogą być np.: społeczności klasztorne z klauzulą milczenia – zawdzięczamy Gumperzowi. Mimo, iż pojęcie to jest stosunkowo młode – niespełna czterdziestoletnie – stanowi ważny punkt odniesienia w dyskusjach prowadzonych na łonie współczesnej socjolingwistyki. Omawiane zagadnienie byłoby niekompletne gdyby nie wspomnieć także, a może przede wszystkim, Floriana Znanieckiego w kontekście tzw. *współczynnika humanistycznego*. Schematyczne zobrazowanie pojęcia autorstwa Znanieckiego mogłoby być przedstawione w następujący sposób:

$$\text{WSPÓŁCZYNNIK HUMANISTYCZNY} = \frac{\text{RZECZYWISTOŚĆ}}{\text{UCZESTNICY}}$$

Warto zatem przyjrzeć się rzeczywistości oraz jej uczestnikom by pełniej rozumieć licznik współczynnika poprzez jego mianownik.

## 2. KULTURA A JĘZYK

Relacje pomiędzy kulturą a językiem są nierozzerwalne. Język stanowi jednak ważne medium komunikacji określonych intencji i treści, jest forpocztą projekcji naszych myśli, manifestuje nasze emocje, a także wyznacza terytorium, poza obrębem którego może istnieć

(i często istnieje) jeśli nie świat neutralny, to świat daleki naszym poglądom, wierzeniom, marzeniom – czyli taki, wobec którego nasza codzienna dążność do celu broni się słowem. Ludwig Wittgenstein (2004:64) w swoim słynnym traktacie zawiera tezę: *Granice mego języka oznaczają granice mego świata*. Warto w tym miejscu posłużyć się przykładem, za pomocą którego wyraźnie zostanie przedstawiona interkulturowość oraz inkulturacja.

Wydarzenie ślubu w kulturze większości obecnych nam chrześcijańskich (rzymskokatolickich) społeczności europejskich czy nawet tych legitymujących się (z racji geograficznych) akcentem amerykańskim stanowi ważną życiową cezurę. Od momentu rozpoczęcia ceremonii można już ujmować czasoprzestrzeń w kategoriach „przed” i „poweselnych”; coś miało miejsce (lub nie) do momentu lub nastąpiło „po”.

Szczególnie interesującym, z punktu widzenia językoznawstwa, wydaje się być ślub bilingwalny o trój-kulturowym zanurzeniu kontekstualnym. Do rzadkości w Polsce należą (niestety) śluby międzynarodowe, gdzie polska strona kościelna godzi się na bilingwalizm liturgiczny. Na szczęście jednak dane było mi uczestniczyć w ceremonii o tak doniosłym charakterze, gdzie (wtedy jeszcze) panna młoda brała sobie za małżonka Amerykanina o korzeniach irlandzkich. Liturgia ślubna została skutecznie przetłumaczona na język przybysza z Ameryki w niemalże sześćdziesięciu procentach (pierwsze czytanie, elementy kazania, formuła przysięgi małżeńskiej). Pomijając spodziewane usterki fonetyczne, strona gości (wtedy jeszcze) pana młodego bezbłędnie odczytywała dyskurs ceremonii religijnej. Braki w tłumaczeniu rekompensował kontekst sytuacyjny, natomiast goście zza Oceanu zostali (w większości) na własne życzenie i poprzez ciekawość poddani inkulturacji. Obecny już małżonek świadomie i z powagą powtarzał polską wersję przysięgi małżeńskiej – świadomie, gdyż, z pomocą żony, *ante factum* zadał sobie trud nauki poszczególnych trudnych słów formuły by móc fizycznie i mentalnie – czyli w pełni uczestniczyć w jednym z ważniejszych (jeśli nie najważniejszym) i jednym z radośniejszych wydarzeń w swoim życiu. Dzięki sprawnej logistyce przedślubnej prawidłowo „zadziałał” współczynnik humanistyczny Znanickiego. Strona polska starała się także w części weselnej stale dotłumaczać często niezrozumiałe dla Gości zabawy weselne, zachęcać do udziału w nich poprzez opisowe tłumaczenie wybranych zagadnień. Strona polska z kolei, została poddana inkulturacji weselnymi tańcami irlandzkimi, których dynamika i różnorodność wcale nie ustępowała ich polskiemu odpowiednikom.

Można zatem odważnie przyznać, iż granice perceptualne uczestników trzech partycypujących kultur zostały (na własne życzenie) przekroczone, granice języka zostały przezwyciężone, a przez to językowy obraz świata stu zgromadzonych osób ubogacony o elementy każdej z wymienionych społeczności mownych.

### 3. PODSUMOWANIE

Oprócz aspektu językowego, istotny dla bieżących rozważań jest aspekt behawioralny. Pojęcie gramatyki w życiu społecznym nie jest dostatecznie uświadomione. Zwykle lexsem „gramatyka” czy jego angielski odpowiednik „*grammar*” kojarzone są jedynie w kontekście nauczania języka – niekoniecznie jako przyjemność. Jest to konotacja prymarna. Każda gramatyka jednak stawia przed nami wymagania. Może właśnie jest to powód dlaczego tak rzadko kto w życiu codziennym nazywa reguły rządzące jakością odbioru świata *gramatyką*. W wyżej omawianym przykładzie czytelnik zapoznaje się ze specyficznym ujęciem gramatyki – jest to niecodzienne nakładanie się gramatyki polskiej liturgii mszy świętej (liturgii weselnej) oraz gramatyki zwyczajów ślubnych na gramatykę zachowań gości z Ameryki i Irlandii.

Warto nadmienić, iż inkulturacja w opisywanej komunikacji interkulturowej była także spowodowana symboliką zwyczajów i zachowań. Witanie pary młodej chlebem i solą

u wejścia sali bankietowej było zrozumiałe i naturalne dla polskich gości, natomiast zdziwienie i zaciekawienie (przy tej wręcz kanonicznej sytuacji w polskich realiach) rysowało się na twarzach mieszkańców miasta Tahoma w stanie Washington oraz mieszkańców irlandzkiego Tipperary. Podobne zadziwienie miało miejsce kilka minut przed tradycyjnym polskim powitaniem; mianowicie młoda para musiała przed wejściem przepiłować ręczną piłą (do końca) dość grubą belkę. Na Śląsku Opolskim (miejscowość Pokój), gdzie wybrano lokal na zabawę, cięcie tzw. małżeńskiej kłody jest ogólnie przyjętym zwyczajem warunkującym (wedle tradycji) szczęście i wspólne przezwyciężanie problemów na przyszłość.

Różnorodność polskich zwyczajów ślubnych z pewnością zastanowiła zagranicznych gości. Dbłość o tradycję, o istotne detale nie jest często spotykana za Oceanem, gdzie ślub, jak i rozwód można dokonać drogą internetową.

W związku z powyższym, komunikacja interkulturowa ma szansę zaistnienia w mentalności uczestników tejże komunikacji i zbudowania pomostu pomiędzy odmiennymi kulturami. Wzajemna akceptacja składników kultur w przenikających się dyskursach stanowi dobry punkt wyjścia dla budowy zrozumienia odmienności, a przez to porozumienia. Granice języka wytyczają granice świata, jednak ostateczna linia demarkacyjna w dużej mierze zależy od społeczności mownych zwanych (społecznościami dyskursywnymi). Mnogość składników kultur może przyczynić się do ubogacenia każdej jednostki, a wspomniana wielodyskursywność może się jawić jako wielopaszportowość kulturowo-lingwistyczna, gdzie każdy zaangażowany uczestnik dyskursu staje się jego beneficjentem.

## BIBLIOGRAFIA

Chruszczewski, P.P. 2001. „Wielodyskursywność warunkiem kompetencji wielokulturowej” [w:] Teresa Siek-Piskozub (ed.) *European Year of Languages 2001*. Poznań: Motivex, 62-63.

Chruszczewski, P. 2002. *The communicational grammar of political discourse*. Berlin: Logos Verlag.

Geertz, C. 1995. „Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture” [w:] Jessica Muns/ Gita Rajan (eds.) *A Cultural Studies Reader: History, Theory, Practice*, London: Longman, 243.

Konik, R. 2003. *Eco-logia kultury masowej*. Wrocław: Wydział Nauk Społecznych U. Wr. and Wydawnictwo Arboretum.

Scollon, R. 1997. *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. 2004. *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



**Elżbieta Gajewska**  
Akademia Pedagogiczna  
Kraków

## **KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NIE TYLKO DLA SZKOŁY**

Jeszcze niedawno studenci filologii wybierający opcję dydaktyczną czynili to przede wszystkim z perspektywą przyszłej pracy w szkolnictwie państwowym. Obecnie coraz więcej osób uczących się języków obcych zdobywa wiedzę na różnego rodzaju kursach oferowanych przez komercyjne szkoły językowe.

Liczba szkół języków obcych (dalej SJO) na terenie Krakowa przekroczyła już blisko dwukrotnie liczbę istniejących w tym mieście liceów. Poniższa analiza dotyczy 74 największych SJO, reklamujących się na targach edukacyjnych, w dodatkach językowych *Gazety Wyborczej*<sup>1</sup>, jak również w lokalnych portalach edukacyjnych<sup>2</sup>. W zestawieniu nie uwzględniono szkół informujących o swoim istnieniu wyłącznie w ogłoszeniach drobnych oraz nie posiadających swojej strony internetowej, jak również bujnie rozwijającego się rynku korepetycji indywidualnych udzielanych przez pojedyncze osoby.

Zebrane dane pochodzą z powszechnie dostępnych materiałów (w tym stron WWW) opracowanych dla celów informacyjnych i reklamowych przez SJO. Nie obejmują one ilości uczniów, tym niemniej już sama oferta dostępnych kursów daje pewną orientację co do tendencji panujących w tym szczególnym segmencie sektora edukacyjnego.

### **STRUKTURA SJO**

W ponad połowie badanych szkół (38) naucza się jednego języka obcego. Przeważa tu zdecydowanie język angielski: 26 SJO. Niemiecki, hiszpański i włoski wykładane są w trzech SJO, francuski – w dwóch, istnieje także pojedyncza SJO specjalizująca się w nauczaniu języka rosyjskiego. Pionierami pozaszkolnego nauczania JO były zwykle placówki przy instytucjach mających na celu promocję języka i kultury danego obszaru językowego, jak np. British Council, Instytut Francuski, Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Francuskiej, Instytut Goethego, Instytut Austriacki, Instituto Cervantes czy Włoski Instytut Kultury. Wyjątkiem jest jedyna w Krakowie SJO nastawiona na nauczanie języka rosyjskiego, będąca wyłącznie placówką komercyjną.

Oferta pozostałych 36 SJO jest bardziej zróżnicowana. W 9 z nich naucza się dwóch JO. W 18 uczniowie mogą wybierać spośród od trzech do pięciu języków (odpowiednio: 4 SJO, 5 SJO i 9 SJO). 6 JO proponowane jest w pięciu placówkach, 7 – w trzech SJO, a jedna oferuje aż 9 języków obcych nauczanych na różnych poziomach.

Również w szkołach wielojęzykowych przeważa angielski (33 SJO), jednak ranking pozostałych języków wygląda nieco odmiennie: francuski (22 SJO), hiszpański (21 SJO), niemiecki (20 SJO), włoski (15 SJO), rosyjski (11 SJO). Ich oferta obejmuje również bardziej egzotyczne języki: szwedzki (4 SJO), japoński (3 SJO), niderlandzki (2 SJO), hindi (2 SJO), a także pojedynczo portugalski, ukraiński i węgierski.

<sup>1</sup> *Gazeta Wyborcza* z dn.29 czerwca 2004 i 24-30 września 2004

<sup>2</sup> Wszystkie dane – w tym informacje zaczerpnięte ze stron internetowych - obejmują stan z połowy września 2004r.

## ALTERNATYWNE METODY KSZTAŁCENIA

Nie podlegając zaleceniom MENiS, kursy językowe zdają się być z natury rzeczy predestynowane do nauczania za pomocą metod nie znajdujących miejsca w sztywnych strukturach szkolnictwa instytucjonalnego.

Dwie z nich (w tym, co nie zaskakuje – Centrum Językowe Berlitz) odwołują się do metody bezpośredniej (konwersacyjnej). Kładą one nacisk na czynne posługiwanie się językiem w naturalnych rozmowach, eliminację języka ojczystego z procesu nauczania oraz „zanurzenie się w języku”: intensywne prace z lektorem-rodzimym użytkownikiem języka ma stanowić namiastkę pobytu w kraju języka docelowego.

Dzieciom proponowana jest metoda wczesnego nauczania języka opracowana przez Helen Doron. Podstawą jest tu ekspozycja znacząca na wzór nauki języka ojczystego rozpoczynana nawet od pierwszego roku życia oraz zrozumienie sensu komunikatu w kontekście. Istotne jest również wyeliminowanie negatywnego filtra afektywnego – stresu, jak również atmosfera bezpieczeństwa i akceptacji, co zbliża ją do metody naturalnej.

Metodę stosowaną w Centrum Językowym SITA można zaliczyć do pochodnych sugestopedii. Opiera się ona na aktywizacji prawej, „syntetycznej” półkuli mózgowej poprzez muzykę oraz wyciszające bodźce świetlne i dźwiękowe, generowane przez specjalne urządzenie będące połączeniem gogli i mikrofonu. Poczucie bezpieczeństwa oraz uruchomienie rezerw umysłowych w stanie relaksacji (stany pseudopasywne, w których mózg pracuje w zakresie fal alfa) mają według posługujących się tą metodą szkół nie tylko gwarantować szybkie postępy, lecz również stanowić profilaktykę zdrowotną dla zestresowanych i zabieganych mieszkańców współczesnych miast.

Najpopularniejszą spośród metod alternatywnych jest jednak metoda Callana, stosowana w pięciu ośrodkach. Jest ona oparta na kontakcie z żywym, autentycznym językiem obcym podawanym w szybkim tempie.

Odwoływanie się do różnych metod prawdopodobnie nie zawsze świadczy o rzetelnej refleksji metodologicznej. Naukowo brzmiące nazwy (zwłaszcza podane w obecnej wersji językowej) mogą być w niektórych przypadkach głównie chwytem marketingowym:

*Jesteśmy eklektyczni, bo nie wierzymy, że istnieje jedna najlepsza metoda. (...) Dlatego wykorzystujemy najefektywniejsze techniki przekazywania, ćwiczenia i utrwalania umiejętności językowych zawarte w Direct Method, Silent Way, Callan Method, Helen Doron, Communicative Method, itd.<sup>3</sup>*

## WNIOSKI

Mimo pewnych wątpliwości dotyczących rzeczywiście stosowanych w SJO metod, ich strategie reklamowe zdają się świadczyć à rebours o istotnych deficytach współczesnej szkoły (nauczycieli?) w przynajmniej dwóch zakresach:

- umiejętność tworzenia atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji,
- rozwijanie sprawności mówienia.

„U nas nie ma wykładowców krzyczących na ciebie!”, „Gdy będziesz mieć pytania, zawsze ktoś zajmie się tobą”, „u nas przestaniesz bać się mówić”: tego typu zachęty pojawiają się w opisie przeważającej większości SJO. Pragnienie zmniejszenia dystansu między kadrami nauczającymi a kursantami może zdawać się niekiedy nadmierne („co jakiś czas

<sup>3</sup> www.yes.krakow.pl

wszyscy imprezujemy, masz wtedy możliwość bliższego poznania nauczycieli”<sup>4</sup>), tym niemniej najwyraźniej tradycyjnej nauce szkolnej towarzyszy poczucie dyskomfortu, rodzące blokady utrudniające swobodną ekspresję.

Niepubliczne szkoły językowe podkreślają również możliwość doskonalenia wypowiedzi ustnej. W 26 z nich prowadzone są kursy konwersacyjne, zorientowane wyłącznie na ten aspekt kształcenia językowego. W klasach szkolnych, nawet dzielonych, liczebność grup oscyluje w granicach ok. 15 osób. Mimo stosowania przez nauczycieli technik interakcyjnych oraz zwielokrotniających czas wypowiedzi (np. pracy w grupach), uczniowie muszą szukać pomocy poza szkołą.

## UZUPEŁNIENIE INSTYTUCJONALNEGO KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Kolejnym naturalnym sektorem działalności SJO są kursy zorientowane na grupy nie objęte nauczaniem szkolnym, takie jak dzieci przed rozpoczęciem nauki i dorośli po zakończeniu kształcenia zawodowego.

Z wyjątkiem szkoły wykorzystującej metodę Helen Doron, do której mogą uczęszczać dzieci już od pierwszego roku życia, krakowskie SJO zapraszają na zajęcia co najmniej czterolatków (6 SJO). Uczniowie w przedziale 4-6 lat mogą wybierać spośród łącznie 16 szkół (odpowiednio: 6, 5 i 5 SJO), dzieci 7-9-letnie dodatkowo spośród 13 ofert (odpowiednio: 4, 2 i 7 SJO). Dalsze 22 szkoły deklarują przyjmowanie uczniów w wieku minimum 10 i 11 lat (10 i 12 SJO). 9 SJO deklaruje ogólnie przyjmowanie „dzieci” lub „wszystkie poziomy wiekowe”.

Jak widać, 61 spośród 74 SJO prowadzi kursy zorientowane na uczniów młodszych, w tym przedział nie objęty jeszcze zasadniczo obowiązkową nauką języków obcych. Obserwacja dowodzi, że również wśród uczniów gimnazjów i szkół ponadpodstawowych pozaszkolne kursy JO cieszą się dużym powodzeniem. Jest to nie tylko nauka dodatkowego języka, lecz również różnego rodzaju kursy remedialne. Oprócz rozwijania sprawności mówienia, SJO przygotowują do egzaminów wstępnych do gimnazjów (9 SJO), matur (39 SJO) oraz egzaminów wstępnych na studia (8 SJO). Szczególną popularnością cieszą się ostatnio kursy i konsultacje indywidualne ukierunkowane na Nową Maturę, budzącą niepokój tak licealistów jak i ich nauczycieli.

Wśród oferty skierowanej do czynnych zawodowo dorosłych wyróżniają się kursy JO do celów zawodowych (54 SJO):

- JO w biznesie (35 SJO), w tym : marketing (3 SJO), telefonowanie (3 SJO), giełda (1 SJO), nieruchomości (1 SJO), język spotkań biznesowych (1 SJO), negocjacje (1 SJO), prezentacje (1 SJO), pisanie raportów (1 SJO), zarządzanie zasobami ludzkimi (1 SJO),
- JO dla pracowników służb medycznych (11 SJO), w tym 2 kursy dla pielęgniarek i szwedzki medyczny,
- JO dla prawników (9 SJO),
- JO w bankowości (7 SJO),
- JO w turystyce i hotelarstwie (6 SJO), w tym angielski dla taksówkarzy oraz dla barmanów, kelnerów i pracowników gastronomii,
- JO dla służb cywilnych i administracji (3 SJO), w tym francuski *pour l'Europe*,
- JO techniczne (2 SJO), w tym JO dla potrzeb informatyki,
- JO dla pracowników budowlanych (1 SJO).

---

<sup>4</sup> www.mak.krakow.pl

Wśród wymienionych kursów przeważa zdecydowanie język angielski, jednak 38 SJO deklaruje możliwość przeprowadzenia dowolnego szkolenia dla firm w zakresie innych nauczanych języków. Signum temporis jest wzmiankowana przez niektóre szkoły możliwość włączenia się w projekty z wykorzystaniem grantów unijnych.

Odrębną sprawą jest przygotowywanie do międzynarodowych egzaminów językowych. Co prawda niektóre z krakowskich szkół publicznych deklarują dopasowanie programu do wymogów programowych poszczególnych egzaminów, jednak ta praktyka jest stosunkowo rzadka. Chętni do legitymowania się certyfikatem o międzynarodowej uznawalności mogą natomiast poszukać odpowiedniego kursu przygotowawczego w jednej z 63 SJO. Niektóre z nich są także akredytowanymi centrami egzaminacyjnymi. Centra te zobowiązane są zazwyczaj do przyjmowania także kandydatów z zewnątrz.

Największa ilość kursów zorientowana jest na język angielski: FCE (45 SJO), CAE (44 SJO), CPE (36 SJO), LCCI (11 SJO), TOEFL (8 SJO), IELTS (6 SJO), TELC (4 SJO), Pitman (3 SJO), YLE (3 SJO), KET/PET (3 SJO), TOEIC (1 SJO) oraz JET/SET (1 SJO). Spora ilość przyszłolnych centrów egzaminacyjnych (cztery LCCI, po dwa FCE, CAE, CPE i pojedyncze TELC, YLE, TOEIC, KET/PET oraz Pitmana) ułatwia chętnym zdawanie wybranego egzaminu bez odbywania dalekich podróży.

Niemal równie bogata jest gama kursów przygotowujących do egzaminów z języka niemieckiego, chociaż ich ilość jest zauważalnie mniejsza: ZD (13 SJO), ZMP (9 SJO), ZDfB (4 SJO), ZdaF (3 SJO), KDS (2 SJO), ÖSD (2 SJO), ZOP (2 SJO), PWD (1 SJO), DSH (1 SJO) i KDD (1 SJO). Przy SJO istnieją dwa centra egzaminacyjne ZD i po jednym ZMP, ZDfB, ZdaF, KDS i PWD. Do francuskich egzaminów DELF przygotowuje 11 SJO, DALF - 7 SJO, CCIP i Alliance Française po dwie SJO. Dwie SJO posiadają uprawnienia do prowadzenia egzaminów Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej (CCIP) z zakresu français des affaires et des professions, po jednym: DELF i DALF.

Uzyskane certyfikaty poświadczają różne poziomy opanowania danego języka, w tym umiejętność komunikowania w kontekście zawodowym. W przypadku języka rosyjskiego więcej ośrodków (3 SJO, w tym jedna akredytowana jako centrum egzaminacyjne) prowadzi kursy nastawione na certyfikaty w zakresie języka biznesu niż na rosyjski „ogólny” (TORFL: 2 SJO, w tym jedna będąca zarazem centrum egzaminacyjnym). Kursy włoskiego i hiszpańskiego prowadzone są wyłącznie pod kątem egzaminów ogólnych. CELI (10 SJO) i CILS (7 SJO) mają po jednym centrum egzaminacyjnym przy SJO. Hiszpański DELE można przygotować w 7 SJO, jednak żadna z nich nie ma możliwości prowadzenia egzaminów w tym zakresie.

Szkoły języków obcych nie tylko prowadzą kursy przygotowawcze, ale także wstępnie oceniają przygotowanie kandydatów. Wysoki procent zdających z sukcesem te przeważnie drogo opłacane egzaminy zewnętrzne przytaczany jest chętnie przez samą szkołę jako dowód efektywności kształcenia. Tajemnicą poliszynela jest wewnętrzny system rekomendacji lub kwalifikacji stosowany w SJO: kursantowi o zbyt słabych umiejętnościach językowych odradza się przystępowanie do egzaminu, a jeżeli to czyni – na własne ryzyko – nie jest z reguły ujmowany w statystykach.

## **WNIOSKI**

Propozycja niepublicznych szkół językowych wykracza w dużym stopniu poza zakres kształcenia językowego w placówkach państwowych. W związku z tym wskazanym byłoby przybliżenie przyszłym nauczycielom metod pracy specyficznych nie tylko dla grup wiekowych podlegających Podstawie Programowej, lecz także dla grup nie objętych programem szkolnym:

dzieci młodszych,

dorosłych uczących się JO dla potrzeb zawodowych.

Koniecznym zdaje się także omówienie w ramach zajęć z metodyki wymagań międzynarodowych certyfikatów językowych.

## **ASPEKTY ZWIĄZANE Z ORGANIZACJĄ KURSÓW JĘZYKOWYCH**

Klienci szkół językowych muszą pogodzić naukę ze swoim życiem szkolnym, zawodowym i rodzinnym, stąd też kursy odbywają się z reguły popołudniami i/lub w weekendy. Lekcje trwają od 35 min. (dzieci młodsze) do godziny. Zdarza się łączenie ich w bloki: od 1,5 godz. do nawet 4,5 godz. przy intensywnych kursach weekendowych. W tygodniu kursanci spotykają się od dwóch do pięciu razy, zazwyczaj dwa razy po dwie godziny lekcyjne.

Kursy roczne obejmują od 60 do 180 (przeciętnie: 120) lekcji rozłożonych w ciągu dziesięciu miesięcy. Istnieją także kursy semestralne lub trymestralne: te ostatnie są w praktyce najczęściej dziesięcioletniowe. Część SJO oferuje także różnego rodzaju kursy modułowe, opracowane tak, aby zapewnić możliwość dołączania nowych uczestników w trakcie trwania kursu. „W takim przypadku tracą oni jedynie jeden lub dwa moduły tematyczne, a nie całość kursu”<sup>5</sup>. Do uczniów skierowane są kursy wakacyjne w wymiarze zwykłym lub intensywnym, także w formie wyjazdowej w kraju lub za granicą. Pracujący dorośli mają możliwość skorzystania z kursów weekendowych (piątek i/lub sobota) zwykłych (2-3 godz. dziennie) lub intensywnych (4 godz. dziennie).

Niepubliczne SJO mocno podkreślają jako swój atut indywidualizację nauczania. Realizuje się ona poprzez małe grupy (2-14 osób; średnio: 6-10 osób) oraz dopasowanie zajęć do poziomu, potrzeb i oczekiwań kursantów. 28 SJO proponuje skrajną formę indywidualizacji, to jest zajęcia z pojedynczym kursantem, zaś jedno centrum zajmuje się wyłącznie kursami w domu klienta. Do dobrej praktyki w SJO zdaje się także zaliczać możliwość indywidualnych konsultacji, deklarowane *expressis verbis* przez 53 szkoły. 18 z nich podkreśla dodatkową możliwość konsultacji metodycznych na temat np. strategii uczenia się.

### **WNIOSKI**

Znaczna różnorodność czasu trwania całego kursu i jednostki lekcyjnej w różnych SJO każą się przyjrzeć ze zdwojoną uwagą zagadnieniom planowania, zarówno w perspektywie krótko-, jak i długoterminowej.

Przyszli nauczyciele powinni być przygotowani do programowania kursu językowego na innej podstawie niż Podstawa Programowa, w wymiarze niekoniecznie rocznym lub semestralnym i opartego na innej niż 45-minutowa jednostce dydaktycznej, a także – last but not least – dostosowanego do możliwości i oczekiwań grupy.

Szczególnego znaczenia nabiera takie opracowanie pojedynczej jednostki dydaktycznej, aby dzięki właściwie dobranym ćwiczeniom wdrażającym uczeń opanował nowy materiał już w trakcie zajęć. O ile nauczyciel w szkole publicznej może – co niestety często ma miejsce – poświęcić całą lekcję prezentacji nowego i kontroli starego materiału, przerzucając w ten sposób cały ciężar przyswojenia wprowadzonych zagadnień na domową pracę ucznia, o tyle taki sposób postępowania stanie się przyczyną klęski lektora SJO, którego uczniowie mają ograniczony czas wolny. Istotną rolę grają także umiejętności praktyczne

---

<sup>5</sup> [www.select.krakow.pl](http://www.select.krakow.pl)

pozwalające zminimalizować znużenie i spadek koncentracji kursantów w trakcie wielogodzinnych modułów czy kursów intensywnych.

## ZAGADNIENIA KONTROLI I MOTYWOWANIA

Nauczyciel pracujący w szkole niepublicznej pozbawiony jest możliwości wpływania na ucznia za pomocą promocji z klasy do klasy, co więcej: jest od swoich uczniów-klientów w pewien sposób zależny. Stąd kontrola postępów ucznia występuje często pod postacią dyskretnego monitorowania i w imię hasła: „pomagamy w uczeniu się, ale nie możemy uczyć się za kogoś”<sup>6</sup>.

W celu dostarczenia uczniowi informacji o dokonanych postępach lub ich braku wiele SJO stosuje okresowe testy diagnostyczne. Niektóre deklarują, że stosowany przez nie indywidualny system monitorowania postępów w nauce pozwala w każdej chwili sprawdzić etap zaawansowania każdego studenta, jednak przeważająca ilość szkół ogranicza się do dwóch-trzech testów w semestrze. Ocena ma zwykle formę opisową, wydobywającą jej walor diagnostyczny. Często towarzyszą jej wskazówki dotyczące dalszej nauki. W pracy z dziećmi opinia o postępach może przybierać formę świadectwa z ocenami za różne umiejętności językowe, która wręczona rodzicom ma dodatkowy wymiar motywujący.

Również ośrodkom prowadzącym szkolenia dla firm zdarza się sporządzać raporty kwartalne o postępach w nauce i obecności na zajęciach, jednak nie dla rodziców, lecz dla kierownictwa: „na zakończenie cyklu szkoleniowego Klient otrzymuje końcowy raport dotyczący realizacji programu i postępów poszczególnych uczestników”<sup>7</sup>. Na ogół jednak SJO wolą posługiwać się nie kijem, lecz marchewką, stąd ocenom okresowym towarzyszą drobne nagrody. Ta zewnętrzna forma motywowania pojawia się szczególnie w przypadku młodszych kursantów.

W SJO wektor oceny nie zawsze przebiega w kierunku nauczyciel > uczeń. W wielu z nich kursanci mogą wyrazić swój stopień zadowolenia z umiejętności lektora: „kilka razy w roku słuchacze dokonują oceny lektora, co pozwala nam utrzymać wysoki standard kursów oraz lepiej spełniać oczekiwania uczniów”<sup>8</sup>.

## WNIOSKI

Nauczyciel pracujący w SJO powinien umiejętnie posługiwać się oceną opisową i umieć formułować wynikające z niej zalecenia. Kontekst instytucjonalny, w jakim funkcjonuje, sugeruje metody sprawdzające i zarazem aktywizujące. Ważne jest posługiwanie się raczej zachętą niż krytyką, jednocześnie dostarczając uczniowi rzetelnych i niezafałszowanych informacji o stanie jego wiedzy i umiejętności.

Z drugiej strony istotne jest przygotowanie psychologiczne przyszłych nauczycieli do podlegania ocenie ze strony nie tylko przełożonych, ale również uczniów. Nauczyciele akademicy w wielu ośrodkach są już poddawani podobnemu ocenianiu, tym niemniej dla wielu z nich, podobnie jak dla wielu nauczycieli w sektorze publicznym ta idea zdaje się trudna do zaakceptowania.

---

<sup>6</sup> [www.mission.com.pl](http://www.mission.com.pl)

<sup>7</sup> Glossa, ulotka;

<sup>8</sup> Lingualand, ulotka;

## **EFEKTYWNOŚĆ KOMUNIKACYJNA NIEKONWENCJONALNYCH I NOWATORSKICH METOD NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH**

W dobie umacniających się tendencji eklektycznych w dydaktyce języków obcych metody niekonwencjonalne cieszą się coraz większą renomą. Bardzo często u podstaw tych metod leży metoda bezpośrednia oraz wyselekcjonowane osiągnięcia z innych metod, które pojawiały się na przestrzeni lat. Ewaluacja dokonana przez uczących się i nauczających zdaje się potwierdzać, że Metoda Helen Doron i Metoda Callana są przykładami skutecznych i nowatorskich rozwiązań w nauczaniu języka angielskiego jako obcego.

Proponowana analiza sondaży została opracowana na podstawie badań dokonanych w grudniu 2003 roku w ośrodkach Helen Doron i Top English School w Gdańsku na próbie 48 pobierających naukę i 8 nauczających (odpowiednio po 24 uczących się i 4 nauczycieli). Ewaluacja metody Helen Doron została przygotowana przez rodziców dzieci uczestniczących w zajęciach.

Metoda Helen Doron, znana w wielu krajach od blisko 20 lat, została wprowadzona w Polsce 4 lata temu. Jest ona adresowana do dzieci w wieku od 1 do 14 lat. Podstawowe jej założenie polega na przyswajaniu języka w sposób naturalny, głównie poprzez zabawę. Zajęcia według tej metody prowadzone są wyłącznie w języku angielskim, w małych grupach – od 4 do 8 uczniów.

Dzieci, które uczą się metodą Helen Doron otrzymują specjalnie opracowane kasety, które zapewniają im codzienny kontakt z językiem angielskim. Słuchają ich dwa razy dziennie podczas zabawy, ubierania się, czy przed zaśnięciem. Na zajęciach, które prowadzone są przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli Helen Doron, dzieci poprzez zabawę poznają znaczenia angielskich wyrazów i wypowiadają swoje pierwsze angielskie słowa.<sup>1</sup> W ten sposób zostaje zachowana taka kolejność jak w przyswajaniu języka ojczystego. Dopiero gdy dziecko osłucha się i opanuje mówienie, przychodzi czas na zdobywanie umiejętności czytania i pisania.

Opracowując program dla najmłodszych, autor wykorzystał najbardziej sprzyjający okres w życiu człowieka. Otóż w okresie pierwszych sześciu lat rozwój poszczególnych ośrodków w mózgu jest najbardziej intensywny. To właśnie wtedy dziecko nabywa niezbędnych w dalszym życiu umiejętności. Jest ciekawe świata, a wszelkie informacje przyswaja sobie bez wysiłku. Nauka języka obcego kontynuowana w wieku przedszkolnym i szkolnym stymuluje rozwój mózgu zwiększając potencjał intelektualny dziecka.

Metoda Callana została opracowana w latach 60-tych. Od kilku lat stanowi główną metodę Top English School na terenie całej Polski. Oferta 31 ośrodków w 24 miastach jest skierowana do młodzieży i dorosłych.

W metodzie Callana wykorzystano naturalne zdolności człowieka do kontaktowania się z innymi. W praktyce metoda charakteryzuje się szybkim tempem zadawania pytań i

---

<sup>1</sup> [www.helendoron.com.pl](http://www.helendoron.com.pl)

udzielania natychmiastowych odpowiedzi z pomocą nauczyciela, a także systemem wielokrotnych powtórek utrwalających poznany materiał językowy. Opierając się na strukturalizmie, metoda wypracowała niezawodny system utrwalania nowego słownictwa i struktur gramatycznych. Metoda Callana, używana w kursach od poziomu początkującego do egzaminu FCE, jest wspomagana w dalszej nauce przez metodę Top Direct. Pozwala to na uzupełnienie kursu Metody Callana o niezbędne elementy wymagane obecnie podczas egzaminów FCE, a także na rozszerzenie zakresu nauczania na profesjonalne kursy językowe dla zaawansowanych.<sup>2</sup>

Analizę sondaży rozpoczniemy od opinii uczestników kursu, by następnie przedstawić ewaluację przez nauczających.

W pierwszym pytaniu naszej ankiety zwróciliśmy się z prośbą o podanie względów (elementów, czynników) decydujących o skuteczności metody stosowanej na kursie. Odpowiedzi respondentów przedstawiamy w tabelach 1 i 2.

**Tabela 1: Czynniki decydujące o skuteczności metody Helen Doron**

	<b>Czynniki skuteczności metody Helen Doron</b>	<b>Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników</b>
1.	Różnorodność i odpowiedni dobór form nauczania oraz materiałów dydaktycznych	24
2.	Systematyczność w kształceniu umiejętności językowych	11
3.	Mała liczebność grup	7
4.	Duże zaangażowanie nauczyciela	6
5.	Lekcje prowadzone w języku obcym	5

Zdaniem ankietowanych, elementem decydującym o skuteczności metody Helen Doron jest odpowiedni dobór form i materiałów nauczania. Respondenci podkreślają, że zajęcia są dostosowane do poziomu rozwoju dzieci, ich umiejętności i zainteresowań oraz to, że formy nauczania bazują na zabawie. Dzięki temu przyswajanie języka obcego odbywa się bezwiednie. Innym czynnikiem jest systematyczność, która odnosi się głównie do kształcenia umiejętności rozumienia ze słuchu i w dalszej kolejności sprawności mówienia. Wśród względów decydujących o skuteczności jest również wymieniana mała liczebność grup, duże zaangażowanie nauczyciela oraz posługiwanie się wyłącznie językiem obcym.

Uczniowie pobierający naukę języka angielskiego metodą Callana również najbardziej podkreślają formę nauczania rozwijającą mówienie poprzez szybkie pytania – odpowiedzi. Dla nich także ważne jest regularne powtarzanie. W mniejszym zakresie podkreślany jest fakt wyłączności języka angielskiego w toku zajęć oraz mała liczebność grup. Tymczasem pojawiają się argumenty na korzyść bezstresowej i miłej atmosfery. Chociaż respondenci nie wspominają o postawie nauczyciela, tym niemniej należałoby rozumieć, że jest on głównym kreatorem przyjaznej atmosfery na lekcjach.

**Tabela 2: Czynniki decydujące o skuteczności metody Callana**

	<b>Czynniki skuteczności metody Callana</b>	<b>Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników</b>
--	---	--

<sup>2</sup> www.topenglish.com.pl



1.	Szybkie mówienie (pytania-odpowiedzi)	15
2.	Systematyczność w kształceniu umiejętności językowych	11
3.	Lekcje prowadzone w języku obcym	3
4.	Bezstresowa i miła atmosfera	3
5.	Mała liczebność grup	1

Na pytanie, co najbardziej wpływa na aktywność werbalną w toku zajęć, ankietowani odpowiedzieli w następujący sposób (tabela 3 i 4).

**Tabela 3: Czynniki wpływające na aktywność werbalną ucznia w toku zajęć metodą Helen Doron**

	Czynniki wpływające na aktywność werbalną ucznia w toku zajęć	Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników
1.	Działania nauczyciela	17
2.	Stosowane materiały	13
3.	Osobiste, aktywne uczestniczenie w zajęciach	6
4.	W/w wszystkie czynniki	6
5.	Różnorodne formy pracy	1
6.	Pozytywne wzmocnienie	1

**Tabela 4: Czynniki wpływające na aktywność werbalną ucznia w toku zajęć metodą Callana**

	Czynniki wpływające na aktywność werbalną ucznia w toku zajęć	Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników
1.	Działania nauczyciela	11
2.	Stosowane materiały	4
3.	Osobiste, aktywne uczestniczenie w zajęciach	10
4.	W/w wszystkie czynniki	11
5.	Małe grupy	1

W przeważającej mierze działania nauczyciela uważane są za główne źródło sukcesów komunikacyjnych uczących się. W metodzie Helen Doron doceniane są w kolejności materiały dydaktyczne, co jest uzasadnione w przypadku dzieci, do których jest ona adresowana. Wiek uczestników kursu sprawia również, iż trudno mówić o osobistym zaangażowaniu w ćwiczeniach. To, że dzieci skupiają uwagę i chętnie biorą udział w zajęciach jest wynikiem odpowiedniej postawy nauczyciela i atrakcyjnych form nauki. Ankietowani uczący się według metody Callana twierdzą, iż ich osobiste, aktywne uczestniczenie w ćwiczeniach wpływa na aktywność werbalną.

Efektywność analizowanych metod widoczna jest przede wszystkim na zajęciach kursu. Potwierdza to w 15 przypadkach (Helen Doron) i w 8 (metoda Callana) brak odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu praca własna ma wpływ na zadowalające postępy uczącego się. Oprócz tego jedna osoba w przypadku metody Helen Doron oraz 5 osób

oceniających metodę Callana przyznaje, że wysiłek ten jest minimalny. Tylko cztery osoby (Helen Doron) określiły, że wkład pracy poza lekcjami jest bardzo duży, a 4, że duży. Formy pracy własnej dotyczą przede wszystkim słuchania kaset (23 odpowiedzi), co jest zresztą podstawową zasadą tejsze metody. Dodatkowo dzieci uczą się piosenek (5 odpowiedzi), rozmawiają z rodzicami po angielsku (3 przypadki) i powtarzają materiał z książki (3 osoby). Ponadto z pojedynczych odpowiedzi wynika, że uczniowie wykonują zadania pisemne, rozwiązują łamigłówki, oglądają bajki, używają gier komputerowych i chętnie bawią się w lekcje języka angielskiego. W przypadku metody Callana 7 respondentów ocenia wkład pracy własnej jako duży, a 4 jako średni. Praca własna uczących się według metody Callana sprowadza się głównie do powtórek z podręcznika (10 osób), słuchania kaset i audycji (5 osób) oraz poprawiania dyktand (3 osoby).

W dalszej kolejności respondenci zostali poproszeni o wymienienie czynników, które wpływają na zadowolenie z kursu, co ilustrują tabele 5 i 6.

**Tabela 5: Czynniki wpływające na zadowolenie z kursu metodą Helen Doron**

	<b>Czynniki wpływające na zadowolenie z kursu</b>	<b>Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników</b>
1.	Postawa nauczyciela	14
2.	Atrakcyjne formy pracy	12
3.	Efektywność przyswajania języka oraz gwarancja ogólnego rozwoju intelektualnego i manualnego	6
4.	Mała liczebność grup	6
5.	Pozytywny wpływ na kształtowanie aktywnych postaw społecznych	4
6.	Inne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak prac domowych</li> <li>• stały nauczyciel</li> <li>• dogodne godziny zajęć</li> <li>• zajęcia wyłącznie w jęz. angielskim</li> </ul>	1 1 1 1

**Tabela 6: Czynniki wpływające na zadowolenie z kursu metodą Callana**

	<b>Czynniki wpływające na zadowolenie z kursu</b>	<b>Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników</b>
1.	Efektywne wypełnienie czasu na zajęciach	14
2.	Miła atmosfera	8
3.	Brak prac domowych	5
4.	Dobra kadra nauczycieli	4
5.	Mała liczebność grup	3
6.	Dobre założenia programowe metody	3
7.	Promocje	1

W aspekcie zadowolenia z kursu zaznaczają się największe różnice analizowanych metod. W szkole Helen Doron doceniana jest przede wszystkim postawa nauczyciela, jego umiejętność pracy z małymi dziećmi i komunikatywność. Bliski, przyjazny kontakt z nauczającym okazuje się niezbędny dla skupiania uwagi dzieci oraz stwarzania właściwej atmosfery nauki. Dla słuchaczy metody Callana liczy się przede wszystkim efektywne wypełnienie czasu na zajęciach. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż czynnik ten jest

uwarunkowany przyjazną atmosferą oraz życzliwością i humorem doskonałej kadry na co chętnie zwracają uwagę respondenci.

W ocenie zadowolenia z metody Helen Doron pojawiają się również atrakcyjne formy pracy polegające głównie na zabawie, co eliminuje jakikolwiek stres. Ponadto ankietowani bardzo wysoko oceniają efektywność przyswajania języka angielskiego. Jednocześnie są przekonani, iż nauka języka w tej szkole zapewnia ich dzieciom ogólny rozwój intelektualny, poznawczy i manualny. Praca w małych grupach intensywnie angażuje każdego ucznia sprzyjając kształtowaniu odpowiednich postaw społecznych.

Ważnym czynnikiem zadowolenia z metody Callana jest brak prac domowych. Fakt ten pozwala tym bardziej docenić dobre założenia metody. Te łączą w sobie logiczność materiałów, niezawodność systemu powtórek oraz weryfikacji wiedzy. Tego typu efekty są możliwe tylko w małych liczebnie grupach.

Bardzo pozytywne oceny obu tych metod znajdują potwierdzenie w ogólnych określeniach. Zdecydowanie pochlebne epitety zestawiliśmy w poniższej tabeli.

**Tabela 7: Ogólna ocena metod**

	Ogólna ocena metody	Helen Doron	Callana
1.	Dobra	11	12
2.	Nowoczesna	7	12
3.	Nawatorska	5	6
4.	Skuteczna	6	5
5.	Bardzo dobra	4	-
6.	Dostosowana do wieku i możliwości intelektualnych uczniów	4	-
7.	Ciekawa	2	-
8.	Wszechstronnie rozwijająca	1	-
9.	Rewelacyjna	-	1
10.	Szybka	-	1

Zwróćmy uwagę, że na tej długiej liście różnorodnych określeń nie znajdziemy żadnej negatywnej oceny.

Poniżej proponujemy konfrontację wyżej przedstawionej bardzo pozytywnej ewaluacji metod dokonanej przez uczących się z refleksjami samych nauczających.

Tabele 8 i 9 precyzują czynniki, które zdaniem nauczycieli mają decydujący wpływ na postępy w opanowaniu umiejętności werbalnych.

**Tabela 8: Czynniki wpływające na rozwój umiejętności werbalnych w metodzie Helen Doron**

	Czynniki wpływające na postępy w opanowywaniu umiejętności werbalnych	Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników
1.	Nauka poprzez zabawę	4
2.	Codzienne słuchanie kaset	4
3.	Lekcje prowadzone tylko w języku angielskim	1

**Tabela 9: Czynniki wpływające na rozwój umiejętności werbalnych w metodzie Callana**

	Czynniki wpływające na postępy w opanowywaniu umiejętności werbalnych	Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników
--	---	---

1.	Maksymalna koncentracja w toku zajęć	3
2.	Dobry słuch muzyczny	2
3.	Częste utrwalanie słów	1
4.	Podporządkowanie się zasadom panującym w szkole i zaufanie do wypracowanego i sprawdzonego systemu	1
5.	Kreatywność	1

Czynniki wymienione w powyższych zestawieniach uwzględniają założone w szkołach systemy nauczania. Stosowanie zabaw w metodzie Helen Doron zachęca dzieci do faktycznego wykonywania czynności i używania środków językowych odpowiadających danej sytuacji. W rezultacie uczący się są zmuszani do mówienia. Innym warunkiem skuteczności metody jest codzienny kontakt z językiem oparty głównie na sluchaniu kaset opracowanych przez twórców metody.

W metodzie Callana nauczający zwracają uwagę na zdolność koncentracji, która w konsekwencji umożliwia maksymalne wykorzystanie czasu lekcji. W kursach nastawionych głównie na rozwijanie komunikacji werbalnej istotne okazują się naturalne predyspozycje i umiejętności imitowania dźwięków. Nauczający sygnalizują również konieczność systematycznego utrwalania słów oraz poddania się woli prowadzącego nawet jeżeli nie jest to do końca zgodne z rzeczywistością. Kreatywność przejawiająca się w umiejętności przenoszenia poznawanych struktur językowych na własne wypowiedzi decyduje także o sukcesie formułowania wypowiedzi w języku obcym.

W dalszej kolejności zapytaliśmy respondentów, które z umiejętności nauczycielskich posiadanych przez nich warunkują postępy akwizycyjne uczących się. Na uwagę zasługuje fakt, iż umiejętności interpersonalne dominują nad kompetencjami językowymi. Ten aspekt przedstawiamy szczegółowo w tabelach 10 i 11.

**Tabela 10: Umiejętności nauczycielskie warunkujące postępy akwizycyjne uczących się (Helen Doron)**

	Umiejętności nauczycielskie warunkujące postępy akwizycyjne uczących się	Częstotliwość wyboru poszczególnych umiejętności
1.	Dobry kontakt z dziećmi, komunikatywność	3
2.	Umiejętność zainteresowania dzieci	1
3.	Dobra znajomość języka angielskiego	1

**Tabela 11: Umiejętności nauczycielskie warunkujące postępy akwizycyjne uczących się (metoda Callana)**

	Umiejętności nauczycielskie warunkujące postępy akwizycyjne uczących się	Częstotliwość wyboru poszczególnych czynników
1.	Dobry kontakt z uczącymi się, otwartość, życzliwe usposobienie	4
2.	Umiejętność skupiania uwagi uczniów	2
3.	Dobra znajomość języka angielskiego	2
4.	Kreatywność	1

W naszej ocenie nauczyciele z rezerwą i zbyt skromnie wypowiadają się na temat swoich umiejętności w stosunku do wymiernych efektów swoich działań.

Z drugiej strony wszyscy nauczający są świadomi że metoda, którą stosują determinuje w dużym stopniu sukces uczącego się. Spośród technik i ćwiczeń nauczyciele Helen Doron wymieniają zabawę (1 osoba ankietowana), śpiewanie piosenek (1 osoba) i słuchanie kaset (1). Nauczający według metody Callana zwracają uwagę na użyteczność wielokrotnego powtarzania słów i zwrotów w różnorodnych konstrukcjach (4 osoby), ćwiczeń w rozumieniu ze słuchu (2) i formułowania pytań i odpowiedzi (1).

W metodzie Helen Doron rozwój autonomii ucznia – kursanta wspierają przede wszystkim atrakcyjne materiały dydaktyczne (4 odpowiedzi) oraz systematyczne słuchanie kaset (2). Środkami dydaktycznymi umacniającymi autonomiczny rozwój uczących się w metodzie Callana są: bezpośredni kontakt lektora z uczniem jako jednostką (2), słuchanie kaset (1), podręcznik (1).

W ostatnim pytaniu respondenci zostali poproszeni o określenie jaki system oceniania wyników nauczania / uczenia się stosowany przez nich potwierdza zakładane postępy. Dla nauczycieli Helen Doron jedyną weryfikacją jest aktywne uczestnictwo kursantów w zajęciach (3 odpowiedzi). Uczący się według metody Callana poddawani są regularnym testom, które wyznaczają etapy nauki (4 odpowiedzi). Ponadto system oceniania zakłada ciągle monitorowanie pracy kursantów na lekcjach (1 osoba).

Metody Helen Doron i Callana zyskują coraz większą popularność edukacyjną. Jak wynika z analizy ewaluacji dokonanych przez uczących się i nauczających metody te odznaczają się bardzo dużą skutecznością komunikacyjną. Modele nauczania tych szkół oparte na rzetelnych podstawach metodycznych zasługują naszym zdaniem na duże uznanie. Miejmy nadzieję, że wkrótce staną się inspiracją dla instytucji nauczających innych języków obcych.

Cezary Michoński

Instytut Języków Obcych, PWSZ Biała Podlaska

Instytut Anglistyki, UW Warszawa

## POMIĘDZY EUROPĄ A AMERYKĄ: PREFERENCJE KULTUROWE STUDENTÓW STUDIÓW ANGLISTYCZNYCH W DOBIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ

W artykule „*Treści kulturowe w europejskich ideach zjednoczeniowych. Działania na rzecz kształtowania świadomości europejskiej*” czytamy, że „*potrzebna jest duża liczba różnych organizacji, które poprzez swą sprawną strukturę stałyby się zalążkiem kształtowania świadomości społecznej na rzecz zjednoczonej Europy [...] i które prowadziłyby swą działalność wyłącznie lub też częściowo na płaszczyźnie kulturalnej*” (Wódcz 1983:89). Nie byłoby nic zaskakującego w tej wciąż bardzo aktualnie brzmiącej konkluzji, gdyby nie fakt, iż pochodzi ona sprzed ponad 20 lat, gdy Polska, Europa i świat funkcjonowały w zupełnie innych realiach geopolitycznych.

Z drugiej strony, komentarz z 10 maja 2004 studentki III roku NKJA UW odnośnie do kultury europejskiej: „*Europejczycy (= obywatele UE sprzed rozszerzenia) są otwarci na nowe idee, ale szanują i kochają swoją tradycję, kulturę, nie próbują utożsamiać się na siłę z ideami, których nie wyznają tylko po to, by się wywyżżyć*” mógłby wskazywać, że niewiele się zmieniło, jako że Polacy, mimo przyłączenia naszego kraju do Unii Europejskiej 1 maja 2004, są wciąż Europejczykami „*drugiej kategorii*”. Alternatywna interpretacja tej wypowiedzi mogłaby sugerować krytykę polskiej rzeczywistości początku XXI wieku, a w szczególności ulegania wpływom kultury amerykańskiej, która w tej samej ankiecie skwitowana jest hasłami „*brak norm*” oraz „*dążenie do dyktatury na świecie*”. Niewątpliwie rok akademicki 2003/04, kiedy to Polska z jednej strony była jednym z najbardziej zagorzałych sojuszników Stanów Zjednoczonych w wojnie w Iraku, z drugiej zaś dołączyła do państw Unii Europejskiej, jest kontekstem, w którym tradycyjne polskie postawy uległy spektakularnej polaryzacji.

Celem tego artykułu jest ustalenie miejsca Polski widzianej oczami studentów studiów anglistycznych na owym kontinuum Europa – Ameryka. Dane w nim zaprezentowane pochodzą z badań przeprowadzonych między wrześniem 2003 a majem 2004 wśród studentów pięcioletnich studiów magisterskich na kierunku filologia angielska (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej), pokrewnych anglistyce trzyletnich studiów licencjackich w kolegiach językowych (Chełm, Zamość, Warszawa, Poznań) oraz instytucjach powstałych na bazie kolegów językowych (PWSZ Biała Podlaska, Uniwersytet w Białymstoku). Badania te miały na celu wykazać różnice w percepcji kultury amerykańskiej i brytyjskiej w relacji do kultury polskiej oraz europejskiej pomiędzy studentami trzech typów placówek edukacyjnych w kilku ośrodkach akademickich w Polsce.

LP	Ośrodek akademicki	Data badania	Liczba studentów	Rok studiów
1	Zakład Języka Angielskiego, PWSZ Biała Podlaska	23-25.09.2003 21.01.2004 05.05.2004 26.05.2004	80  35	I  III
2	Instytut Filologii Angielskiej, UMCS Lublin	09.12.2003 25.05.2004	20 13	I III

3	Instytut Anglistyki, UW Warszawa	24.11.2003	87	I
		15.12.2003		
		16.12.2003	17	III
4	Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego, UW Warszawa	10.05.2004	29	I
		10.05.2004	18	III
5	Język angielski, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Chelmski	05.04.2004	32	I
		05.04.2004	18	III
6	Język angielski, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Zamojski	06.04.2004	27	I
		06.04.2004	16	III
7	Język angielski, Kolegium Języków Obcych UAM Poznań	18.05.2004	12	I
		25.05.2004	17	III
8	Zakład Języka Angielskiego, Uniwersytet w Białymstoku	19.04.2004	14	I
		19.04.2004	5	III

Tab. 1 Wykaz studentów objętych badaniem ankietowym.

Według Suchockiej (1999:28-29) „integralny element postaw „proeuropejskich” Polaków stanowią tworzone przez nich definicje Europy i Europejczyków”, zaś „kształt definicji [...] uzależniony jest od warunków konstytuujących jednostkowe i grupowe sytuacje”. Warunki owe z jednej strony wynikają z różnic poziomu wykształcenia, zawodu czy pochodzenia, a z drugiej „określają także definicje sytuacji własnej, Polski i Polaków”(Suchocka 1999: 29). Suchocka twierdzi ponadto, że: *Na pełną definicję sytuacji składają się [...] definicje Europy (Europejczyków, europejskości), definicje Polski (Polaków), definicje „własnej grupy (zbiorowości)”, wynikające z jej przynależności regionalnej zawodowej itp. Konfrontacja tych definicji prowadzi w efekcie do przejawiania się mniej lub bardziej proeuropejskich postaw i wyznaczania różnych kształtów przyszłej Europy* (1999:29).

Wydaje się, że w przypadku badań prowadzonych na studentach studiów anglistycznych ograniczenie pola zainteresowań do Europy nie da bynajmniej pełnej definicji sytuacji, jako że zakłada się, iż sam fakt wyboru kierunku studiów świadczy o zainteresowaniu studentów językiem angielskim oraz kulturą krajów anglojęzycznych, z których jedynie kilka leży w Europie. Dlatego oprócz pytań dotyczących Polski i Europy w ankiecie znalazły się pytania o Wielką Brytanię i Stany Zjednoczone, inne kraje anglojęzyczne oraz otwarte pytanie odnośnie trzech dowolnie wybranych miejsc na Ziemi.

Głównym narzędziem badawczym była ankieta PREFERENCJE W ODBIORZE KULTURY WŚRÓD STUDENTÓW POLSKICH, składająca się z 31, czasami dość rozbudowanych pytań, dotyczących stosunku studentów do kultury brytyjskiej, amerykańskiej, polskiej i europejskiej, ich kulturowych preferencji oraz pochodzenia społecznego. W niniejszej pracy zostaną przedstawione odpowiedzi na zaledwie kilka pytań ankiety, a mianowicie pytania 5, 6, 16, 17, 18 i 19.

Nr pytania	Treść pytania	Rodzaj pytania
5	A) Jaka byłaby Pana/i lista opisująca kulturę polską na początku XXI wieku? B) Jaka byłaby Pana/i lista opisująca kulturę brytyjską na początku XXI wieku? C) Jaka byłaby Pana/i lista opisująca kulturę amerykańską na początku XXI wieku? D) Jaka byłaby Pana/i lista opisująca kulturę europejską na początku XXI wieku?	otwarte

6	Która kultura jest Panu/i najbliższa?	otwarte
16	Gdyby miał/a Pan/i taką szansę, w którym kraju poza Polską chciał(a)by Pan/i studiować?	otwarte
17	W którym kraju chciał(a)by Pani mieszkać na stałe?	otwarte
18	Jaki ma Pan/i stosunek do kultury amerykańskiej?	zamknięte
19	Jaki ma Pan/i stosunek do kultury brytyjskiej?	zamknięte

Tab. 2 Wykaz pytań ankiety PREFERENCJE W ODBIORZE KULTURY WŚRÓD STUDENTÓW POLSKICH poddanych analizie statystycznej.

Zebrane dane poddano analizie statystycznej przy pomocy programów Microsoft Excel oraz komputerowego pakietu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Pytanie 5, poprzedzone w tekście ankiety cytatem TS Eliota<sup>1</sup>, opisującym kulturę angielską, przysporzyło respondentom niemało trudności, gdyż wielu z nich nie potrafiło podać 3, 2 czy nawet 1 elementu trafnie oddającego istotę danej kultury. Jeśli przyjmiemy założenie, że im mniej elementów na liście opisującej daną kulturę, tym bardziej sama kultura postrzegana jest przez studentów jako trudniejsza do natychmiastowego podsumowania i przez to bardziej odległa, możemy posłużyć się funkcją ILE.NIEPUSTYCH programu Excel, aby dokonać wstępnej analizy danych. Dane w poniższej tabeli przedstawiają liczbę odpowiedzi podanych przez wszystkich studentów. Maksymalna hipotetyczna liczba odpowiedzi w przypadku każdej kultury wynosiłaby 1320 (gdyby 440 studentów podało po 3 elementy).

Kultura	ILE.NIEPUSTYCH
polska	1128
amerykańska	978
brytyjska	899
europejska	714

Tab. 3 Liczba elementów definiujących poszczególne kultury podana przez wszystkich respondentów.

Zestawienie to z jednej strony potwierdza tezę o rozpowszechnieniu czy nawet dominacji kultury amerykańskiej we współczesnym świecie, choć to kultura polska zajmuje tu miejsce numer 1. Według jednego z respondentów kultura amerykańska jest „najbardziej rozpowszechniona wśród Polaków ze względu na nasze 'umiłowanie' USA. Nie promujemy polskiej kultury, gdyż zapatrzeni jesteśmy na to, co dzieje się za oceanem”. Z drugiej strony, w porównaniu z kulturami narodowymi, kultura europejska zdaje się być elementem zdecydowanie najbardziej abstrakcyjnym na powyższej liście.<sup>2</sup> Warto odnotować, że podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych na przełomie 1988 i 1989 roku na próbie 420 uczniów ostatnich klas szkół średnich w Poznaniu (Suchocka 1999:48). W badaniach Suchockiej respondenci używali znacznie większej liczby określeń charakteryzujących Polaka

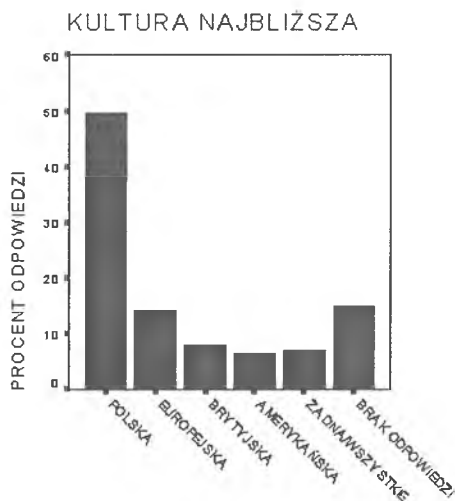
<sup>1</sup> „... jak dużo obejmuje termin „kultura”. Zawiera on wszystkie charakterystyczne zajęcia i zainteresowania narodu: wyścigi konne w Epsom (Derby Day), regaty wioślarskie w Henley, regaty żeglarskie w Cowes, 12 sierpnia, finał rozgrywek o Puchar Anglii, wyścigi psów, stół do gry w pinball, tarcza do gry w rzutki (darts), ser Wenslaydale, gotowaną kapustę, buraczki w occie, dziewiętnastowieczne gotyckie kościoły oraz muzykę Elgara. Czytelnik może stworzyć swoją własną listę.” Tłumaczenie własne. Por. wersję tej listy w Chris Jenks Kultura. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 1999, s. 193.

<sup>2</sup> Jeden ze studentów wręcz stwierdził, że „brak czegoś takiego jak kultura całego kontynentu mimo pozornej unifikacji”; kolejny napisał: „Moim zdaniem nie ma elementów wspólnych dla kultury europejskiej, które definiowałyby ją. Nie odczuwam niczego, w kwestii kultury, co jednocześnie by mieszkańców Europy”.



niż mieszkańca Europy, odpowiednio 205 i 165 cech, co autorka tłumaczy tym, że „zadanie tworzenia syntetycznego obrazu zbiorowości wielonarodowej i wyodrębnienie elementów wspólnych jest zadaniem intelektualnym o wiele trudniejszym”(199:75).

Następne pytanie w kwestionariuszu, „Która kultura jest Panu/i najbliższa?”, miało na celu potwierdzenie lub zakwestionowanie hierarchii kultura polska /amerykańska /brytyjska /europejska ustalonej w poprzednim pytaniu. Będąc jednak pytaniem otwartym, dało ono studentom szansę pełniejszych i czasami nieprzewidzianych wypowiedzi.



Ryc. 1 Kultura najbliższa. Diagram przedstawiający odpowiedzi respondentów na pytanie „Która kultura jest Panu/i najbliższa?”

Hierarchia ustalona tutaj znacznie odbiega od tej z pytania poprzedniego. Choć wciąż kultura polska jest na miejscu pierwszym (49,5% respondentów), miejsce drugie obejmuje kultura europejska (14,1%), trzecie brytyjska (8,0%) a tuż za nią plasuje się kultura amerykańska (6,4%). Prawdopodobnie jest to związane z aktualnymi wydarzeniami politycznymi – wejściem Polski do Unii Europejskiej („zwłaszcza teraz powinniśmy czuć jedność z innymi krajami starego kontynentu”; „marzę by zostać obywatelem Europy”) oraz udziałem w wojnie w Iraku (“Z Ameryką nie mam wiele wspólnego i raczej nie kojarzy mi się za dobrze- zbyt wysokie mniemanie o sobie”). Na uwagę zasługuje również stosunkowo wysoki odsetek braku odpowiedzi (15%) oraz odpowiedzi zaklasyfikowanych jako „żadna/wszystkie” (7%). Ta ostatnia, dość zaskakująca, kategoria zawiera szereg odpowiedzi typu :

- nie czuję się jedynie Polakiem, tego typu granice nie mają znaczenia
- nie identyfikuję się z upodobaniami Polaków ani Amerykanów
- w każdej kulturze znajdują się elementy, których nie jestem w stanie zaakceptować
- nie identyfikuję się z żadną kulturą, choć największy wpływ ma na mnie kultura polska; wybieram elementy różnych kultur
- czerpię ze wszystkich
- moja własna
- wciąż szukam tej, do której chcę przynależeć

Powyższe cytaty mogą służyć za świetną ilustrację tego, co Strinati nazywa „erozją tożsamości zbiorowych i prywatnych”, twierdząc że według postmodernizmu „ustalony i pewny zbiór tożsamości zaczął ulegać fragmentaryzacji na odmienne i płynne tożsamości

konkurujące ze sobą” (Strinati 1998:190). Coraz częściej tożsamość kulturowa niekoniecznie wynika z faktu przyścia na świat w jakimś konkretnym kraju; jest raczej wynikiem nieustannym poszukiwań i procesu, który moglibyśmy nazwać „pick and mix” czy „mix and match” (wybierz i pomieszaj; pomieszaj i dopasuj). W tym podejściu kultura globalna może być porównana do supermarketu, gdzie kupujemy i dowolnie zestawiamy ze sobą elementy z różnych półek czy działów.

Sformułowanie kolejnego pytania „Gdyby miał/a Pan/i taką szansę, w którym kraju **poza Polską** chciał(a)by Pan/i studiować?” po raz pierwszy nie pozwalało studentom na wybór kategorii Polska, niemniej jednak 2 osoby (0,5%) nie zastosowały się do tego ograniczenia.

W tym przypadku zdecydowaną przewagę zdobyły kraje Wysp Brytyjskich, jako że ponad połowa respondentów wyraziła chęć studiowania w Wielkiej Brytanii lub Irlandii, co przypuszczalnie wynika z faktu, iż są to najbliższe położone kraje anglojęzyczne. Z pozostałych krajów anglojęzycznych największą popularnością cieszyły się Stany Zjednoczone – niemal czwarta część respondentów chciałaby tam studiować, podczas gdy wszystkie pozostałe kraje anglojęzyczne stanowiły jedynie 6% odpowiedzi. Prawdopodobnie z położenia geograficznego wynika też ponad dwukrotnie wyższy (13%) odsetek wyboru jednego z krajów Europy Zachodniej jako atrakcyjnego miejsca studiów. W tej kategorii największą popularnością cieszą się kraje śródziemnomorskie (7%), skandynawskie (4%) oraz niemieckojęzyczne i Benelux (2%). Ogółem niemal dwie trzecie badanej populacji pragnęłyby studiować w którymś z krajów europejskich.

Nieco inaczej przedstawia się rozkład wartości w przypadku następnego pytania, co jest zrozumiałe, gdyż istnieje spora różnica między stosunkowo krótkotrwałym studiowaniem w obcym kraju a zamieszkaniem w nim na stałe. W tym zestawieniu znów prowadzi Polska, niemniej jednak fakt, iż mniej niż jedna trzecia respondentów (28%) deklaruje chęć pozostania w ojczyźnie, powinien budzić co najmniej refleksję, jeśli nie zaniepokojenie, odnośnie losów absolwentów naszych uczelni. Poza tym spostrzeżeniem wydaje się, że, ogólnie rzecz biorąc, odpowiedzi studentów wykazują podobną hierarchię jak w poprzednim pytaniu, tzn. Wyspy Brytyjskie/USA/kraje śródziemnomorskie. A jednak zestawienie odpowiedzi na oba pytania pozwala na dostrzeżenie dość interesujących prawidłowości.

LP	W którym kraju chciał(a)by Pan/i...	...studiować?	...mieszkać na stałe?
1	Polska	0,5%	28,0%
2	Wielka Brytania/Irlandia	52,5%	24,5%
3	USA	22,7%	11,8%
4	Inne kraje anglojęzyczne	5,9%	8,9%
5	Kraje skandynawskie	3,9%	4,1%
6	Benelux/kraje niemieckojęzyczne	2,0%	3,9%
7	Francja/kraje śródziemnomorskie	7,0%	10,9%
8	Inne	1,6%	3,0%
9	Brak odpowiedzi	17,0%	5,0%
10	Ogółem kraje Europy Zachodniej	65,4%	43,4%
	W tym bez Wielkiej Brytanii/Irlandii	12,9%	18,9%

Tab. 4 Zestawienie odpowiedzi na pytania dotyczące wyboru kraju do studiowania oraz zamieszkania na stałe.

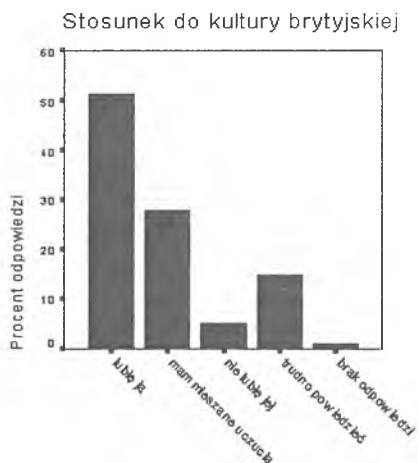
Porównując dane procentowe, można stwierdzić, że w przypadku zamieszkania na stałe preferencje studentów odnośnie krajów najczęściej wybieranych (Wielkiej Brytanii/Irlandii i Stanów Zjednoczonych) są liczbowo około dwukrotnie mniejsze niż w przypadku

deklarowanej chęci studiowania w tych krajach. Natomiast w przypadku państw najrzadziej wybieranych, czyli innych krajów europejskich, wartości te są o 5%-95% wyższe w kwestii wyboru miejsca do zamieszkania. Może to świadczyć o większym zainteresowaniu językiem angielskim niż kulturą krajów anglojęzycznych, a przynajmniej być ilustracją zasady, że najlepiej uczyć się języka obcego w kraju, z którego on pochodzi.

Kolejne dwa pytania różnią się od poprzednich tym, że:

1. bezpośrednio odnoszą się do obu głównych kultur krajów anglojęzycznych: „Jaki ma Pan/i stosunek do kultury brytyjskiej/amerykańskiej?”
2. są pytaniami zamkniętymi, oferującymi jedną z 4 możliwości wyboru:
  - A) lubię ją
  - B) nie lubię jej
  - C) mam mieszane uczucia
  - D) trudno powiedzieć

Jak widać na poniższym wykresie, reakcje studentów na kulturę brytyjską wydają się być jak najbardziej uzasadnione kierunkiem studiów.<sup>4</sup> Potwierdzają one przypuszczenie, że wybór filologii angielskiej jako kierunku uniwersyteckiego naturalnie wpływa z pozytywnego nastawienia do kultury, z której dany język pochodzi.



Ryc. 2 Stosunek do kultury brytyjskiej.

Ponad połowa ankieterowanych lubi kulturę brytyjską, ponad jedna czwarta widzi jej zalety i wady, natomiast tylko 5% deklaruje zdecydowaną antypatię. Konkretniej odpowiedzi nie udziela 16% respondentów. Przypuszczalnie w tym przypadku można mówić o zrealizowaniu jednego z głównych celów zabiegów edukacyjnych, jakim jest przyjęcie przez studentów pozytywnych postaw w stosunku do przedstawicieli obcych kultur (Byram 1997:61).

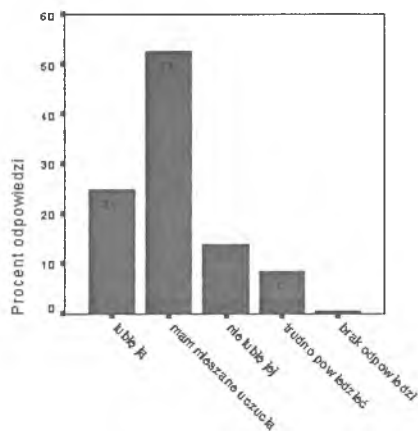
Z drugiej strony mogłoby się wydawać, że odpowiedzi studentów odnośnie kultury amerykańskiej świadczą o niezrealizowaniu tego celu, jako że reakcji pozytywnych jest w nich zdecydowanie mniej.

<sup>3</sup> Co w jednym przypadku okazało się zdecydowanie niewystarczające, gdy pewien student I roku PWSZ w Białej Podlaskiej do odpowiedzi podanych pod pytaniem o kulturę brytyjską dodał piątą kategorię:

Nie-nawidzę (pisownia oryginalna).

<sup>4</sup> Co ciekawe, podobne sympatie do Wielkiej Brytanii wystąpiły w badaniu Suchockiej, gdzie kraj ten należy do kategorii państw o lokatach mocno zawyżonych w stosunku do faktycznych (1999: 54).

Stosunek do kultury amerykańskiej



Ryc. 3 Stosunek do kultury amerykańskiej.

Jedynie ćwierć badanych deklaruje sympatie proamerykańskie, natomiast aż 14% respondentów wybrało odpowiedź „Nie lubię”. Najczęstszym jednak wyborem jest „Mam mieszane uczucia”. A zatem ponad połowa studentów dostrzega zarówno plusy jak i minusy kultury amerykańskiej, czyli, innymi słowy, ma do niej stosunek krytyczny. W tym miejscu można by się zastanowić, czy taki świadomy stosunek krytyczny, dostrzeganie zarówno wad jak i zalet kultury obcej, raczej niż bezwarunkowe jej uwielbienie, nie jest na dłuższą metę celem bardziej pożądanym. Jeśli przyjmemy, że zarówno odpowiedzi „Lubię ją” jak i „Mam mieszane uczucia” świadczą o dopuszczalnym poziomie kompetencji kulturowych przyszłych nauczycieli języka angielskiego, uzyskamy zaskakująco zbieżne rezultaty w obu przypadkach – 79% dla kultury brytyjskiej i 78% dla kultury amerykańskiej.

Gdzie zatem sytuują się preferencje kulturowe polskich studentów studiów anglistycznych? Okazuje się, że w odpowiedziach na każde z zaprezentowanych pytań występują różne konfiguracje poszczególnych kultur, choć prawie wszędzie prymat wiezie kultura polska.

Pozycja w hierarchii	Pytanie 5 Wiedza	Pytanie 6 Identyfikacja	Pytanie 16 Studiowanie	Pytanie 17 Zamieszkanie	Pytanie 18/19 Sympatia
1	POL	POL	BRYT	POL	BRYT
2	AM	EUR	AM	BRYT	AM
3	BRYT	BRYT	EUR	EUR	
4	EUR	AM	AGLOJĘZ	AM	

Tab. 5 Podsumowanie preferencji w stosunku do poszczególnych kultur we wszystkich pytaniach.

Kultura europejska zajmuje drugie miejsce, tuż po polskiej, jako ta, która jest studentom najbliższa, z którą się najbardziej utożsamiają. Europa jest trzecim co do atrakcyjności miejscem, gdzie respondenci chcieliby studiować oraz osiedlić się na stałe. Fakt, iż wygrywa w tej ostatniej kategorii z USA, potwierdza silną identyfikację respondentów ze Starym Kontynentem.

Kultura amerykańska okazała się, po polskiej, najlepiej znaną. Stany Zjednoczone są również drugim co do popularności miejscem, gdzie badani chcieliby studiować. Z drugiej strony

USA to kraj, w którym najmniejsza grupa ankietowanych chciałaby zamieszkać na stałe. Nastroje antyamerykańskie znalazły również wyraz w najmniejszej skłonności do identyfikacji z kulturą amerykańską oraz bezpośrednio w przegranej „rywalizacji” z kulturą brytyjską o sympatie studentów.

Wyspy Brytyjskie darzone są przez przyszłych anglistów szczególną sympatią nie tylko w rywalizacji z Ameryką Północną. Wielka Brytania została wybrana jako idealne miejsce studiów, prawdopodobnie dlatego, że stamtąd pochodzą wszystkie odmiany języka angielskiego oraz dlatego że to brytyjski angielski jest faworyzowany w polskich szkołach i na polskich uczelniach wyższych (Michoński 2004:373).

Wracając do tytułowego pytania tego artykułu „W którym miejscu continuum między Europą a Ameryką lokuje się preferencje polskich studentów języka angielskiego?”, można by odpowiedzieć, iż gdzieś nieopodal Wysp Brytyjskich. Miejmy jednak nadzieję, że nasi studenci zbudują swoją tożsamość kulturową czerpiąc ze skarbnicy kultury europejskiej więcej niż respondent, który zdefiniował ją lakonicznie w następujący sposób: „kultura europejska = polska + brytyjska”.

## BIBLIOGRAFIA

Byram, M. 1997. “Cultural Studies and foreign language teaching” [w:] S. Bassnet (red.) *Studying British Cultures: An Introduction*. Londyn i Nowy Jork: Routledge, 53-64.

Jenks, C. 1997. *Kultura*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Michoński, C. 2004. „Autonomiczność w nauczaniu kultury anglosaskiej w NKJO oraz PWSZ w Białej Podlaskiej”. [w:] M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 372-379.

Strinati, D. 1997. *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Suchocka, R. 1999. *Integracja europejska w polskiej perspektywie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wódz, J. 1983. „Treści kulturowe w europejskich ideach zjednoczeniowych. Działania na rzecz kształtowania świadomości europejskiej”. [w:] J. Liszka i J. Przewłocki (red.) *Kultura jako nośnik treści ideologicznych w stosunkach międzynarodowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 89-96.

## **WYMIANA INFORMACJI POMIĘDZY STUDENTAMI A NAUCZYCIELEM W ASPEKcie PREFERENCJI TEMATYCZNYCH STUDENTÓW**

### **1. WSTĘP**

Przedmiotem badania przeprowadzonego przeze mnie w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki UAM była wymiana informacji pomiędzy nauczycielem prowadzącym zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego a studentami w kwestii potrzeb tematycznych studentów. Jest to część większego projektu badawczego realizowanego dla potrzeb rozprawy doktorskiej, której temat roboczy brzmi „Personalizacja treści pozajęzykowych”<sup>1</sup>. Podejście personalizujące tematykę zajęć wynika z podkreślenia podmiotowości studenta i z chęci pomocy w rozwijaniu jego sfery intelektualno-psychiczno-duchowej, bez zaniebywania przy tym rozwijania kompetencji językowej osoby uczącej się. Poza tym personalizacja treści tematycznych może być pierwszym krokiem do wdrażania studentów w proces autonomizacji. Taka postawa wobec uczniów i studentów jest również wynikiem humanistycznego podejścia do człowieka podkreślającego indywidualizację każdej jednostki ludzkiej w wielu płaszczyznach życiowych, także w tej, która nas – nauczycieli – szczególnie interesuje – tzn. w nauczaniu/uczeniu się.

Refleksja poprzedzająca badania pozwoliła mi uświadomić sobie, że nieodłącznym warunkiem personalizacji treści pozajęzykowych jest **wymiana informacji pomiędzy nauczycielem a studentami**. Ze względu na dokonującą się błyskawiczną rewolucję technologiczną, etyczną i społeczną nauczyciel języków obcych nie może zakładać, że zajęcia prowadzone z uczniami w latach poprzednich mogą być wystarczającym źródłem pozyskiwania informacji o preferencjach tematycznych studentów. Dlatego powinien on włączyć w repertuar interakcji ze swymi uczniami działania zmierzające do pozyskania od nich bezpośrednio informacji, jakie obszary tematyczne znajdują się w ich kręgu zainteresowań. Działania takie muszą być poddawane ciągłemu procesowi aktualizacji.

**Ogólny wniosek płynący z mojego badania brzmi następująco: wymiana informacji w zakresie treści tematycznych pomiędzy studentami a nauczycielami języka niemieckiego jest niezadawalająca, szczególnie jeśli chodzi o studentów pierwszego roku** (notabene studentów, którzy w największym stopniu objęci są obowiązkowymi zajęciami praktycznymi z j. niemieckiego). Taki wniosek zmusza nauczycieli do pogłębienia refleksji także na temat autonomizacji w procesie nauczania. Wdrażanie do autonomizacji uwarunkowane jest istnieniem komunikacji pomiędzy dwoma podmiotami procesu dydaktycznego: studentami i nauczycielami. Jeśli w tak małym obszarze rzeczywistości lekcyjnej, jakim jest wymiana informacji w zakresie treści tematycznych zauważa się niedostateczną komunikację, można wysunąć wniosek, że także inne procesy, u podłoża których leży wymiana informacji, takie jak: negocjacja form pracy na zajęciach, negocjacja

---

<sup>1</sup> Pojęcie „treści pozajęzykowe” przejąłem od prof. W. Pfeiffera, który pod tą nazwą określa treści odnoszące się do opisywanej rzeczywistości. W ich skład wchodzi teksty, monologowe i dialogowe, kulturo- i krajoznawcze i wszelkie inne. Ten rodzaj treści to treści pozajęzykowe określane zazwyczaj terminem „tematyka” (Pfeiffer 2001:155).

form kontroli postępów, negocjacja kryteriów oceny wypowiedzi, negocjacja doboru źródeł, negocjacja form pracy domowej (Glinka, Prokop, Puppel 2002:140-141), czyli te procesy, które objęte są kontraktem zadaniowym (Wilczyńska 1999), a także wszelkie inne rodzaje negocjacji wynikające z sytuacji dydaktycznej, mogą być utrudnione. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest **niska kompetencja interpersonalna nauczyciela i ta kwestia jest tematem niniejszego artykułu.**

## 2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

### 2.1. PODMIOTOWY MODEL INTERAKCJI POMIĘDZY NAUCZYCIELEM A STUDENTAMI

W literaturze przedmiotu opisane są różne modele interakcji dydaktycznej pomiędzy nauczycielem a studentami (por. np.: Glinka, Prokop, Puppel 2002:131-133, Wilczyńska 1999:12-15, Brzezińska 2000:44-87). Wspólne dla tych modeli jest podkreślanie podmiotowości obydwu stron układu dydaktycznego: osoby nauczyciela oraz ucznia. Działania, jakie podejmują, stają się ich wspólnym przedsięwzięciem, wspólnym zadaniem. Kontakt obu stron interakcji to współpraca i dialog, wymiana wiedzy i doświadczeń, wzajemne korzystanie ze swych kompetencji i wzajemne uczenie się od siebie. [...] Dla obu stron ważny jest partner jako osoba wraz ze swym systemem wartości, bogactwem doświadczeń życiowych, wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach (Brzezińska: 86-87, podkr. M.B.).

### 2.2. KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA NAUCZYCIELA JAKO BAZA WYMIANY INFORMACJI

Komunikacja językowa jest sposobem realizowania koniecznej dla człowieka interakcji z innymi ludźmi w środowisku społecznym i naturalnym. Otwarcie systemu poznawczego człowieka na środowisko i nieodzowność wymiany informacji z otoczeniem jest fundamentem poznawczym tej wyspecjalizowanej formy zachowania wyróżniającej gatunek ludzki. 'Komunikować się' (Cherry 1957) oznacza to samo, co jednocześnie się, stanowić jedność, podzielać jakiś pogląd. Pojęcie komunikacji jest więc nierozzerwalnie związane z koordynacją, rozumieniem, porozumieniem, zrozumieniem, współpracą i jednością w działaniu (Dakowska 2001:63). Znaczenie umiejętności komunikacyjnych nauczyciela podkreślają nie tylko pedeutolodzy, także glottodydaktycy dostrzegają jej wielką wartość w procesie kształcenia. (Zawadzka 2004). Kompetencja społeczna (interpersonalna) – podstawa właściwej komunikacji szkolnej - definiowana jest jako „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”. (Argyle 2002:133). Janowska definiuje natomiast umiejętności interpersonalne jako sposób postępowania z innymi ludźmi, który sprzyja budowie znaczących wzajemnych związków, przyczyniając się do osobistego szczęścia i rozwoju, a tym samym - zdrowia psychicznego wszystkich zaangażowanych osób. Dysponowanie umiejętnościami interpersonalnymi polega na budowaniu specyficznej atmosfery, w której gwarantowane będą takie czynniki, jak bezpieczeństwo psychiczne, zaufanie, otwartość, konstruktywne rozwiązywanie kryzysów indywidualnych i grupowych, integrowanie zespołów, z którymi się pracuje, motywowanie do rozwoju i aktywności (Janowska 2002:75-76).

Koć-Seniuch parafrazuje słowa wybitnego etnografa języka Dell Hymesa i mówi: **"możemy stwierdzić, że kto umie nie tylko mówić, lecz wie także, kiedy można mówić, a kiedy nie oraz z kim, gdzie, kiedy można, a kiedy nie można o tym lub innym mówić, w**

**ten lub inny sposób, ten jest w posiadaniu określonej kompetencji komunikacyjnej”** (Koć-Seniuch 1995:149-153).

Komunikacja społeczna jest więc procesem uwarunkowanym wieloma składnikami. Różni autorzy w różny sposób przedstawiają jej składowe. Najczęściej wymieniane komponenty to: nagradzanie, empatia, inteligencja społeczna, asertywność, umiejętność prowadzenia poprawnej komunikacji niewerbalnej i werbalnej, postawy samoświadomości i samoakceptacji, umiejętność budowania zgranego zespołu i kontrolowania stresu czy umiejętność odslaniania się.

**Empatia** to zdolność utożsamiania się z innymi osobami i przeżywania ich uczuć. Korzenie empatii tkwią w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie, gdzie zachowań empatycznych uczą dziecko rodzice. Empatia wyrasta z **samoświadomości**; im bardziej jesteśmy otwarci na nasze emocje, tym wprawniej odczytujemy uczucia innych osób (Goleman 1997:160). Ale sposób myślenia o sobie ma nie tylko walor poznawczy w stosunku do innych, lecz także oceniający. Ktoś, kto próbuje siebie, próbuje także innych. **Samoakceptacja** ma szansę zaistnieć, gdy człowiek doświadcza akceptacji ze strony innych, znaczących osób. Rogers dowodził, że człowiek, który spostrzega siebie, jako spójną i zintegrowaną całość, który rozumie i akceptuje swoją osobę – będzie lepiej rozumiał i aprobował ludzi jako niepowtarzalne jednostki (Rogers 1984, za Janowska 2002:72). Nasze emocje obrazują się w wysyłanych przez nas **komunikatach niewerbalnych**. Do niewerbalnych aktów komunikacyjnych Nęcki (1996:212-213) zalicza gestykulację, wyraz mimiczny twarzy, dotyk i kontakt fizyczny, wygląd fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, kanał wokalny, spojrzenia i wymiana spojrzeń, dystans fizyczny między rozmówcami, pozycja ciała w trakcie rozmowy, organizacja środowiska.

**Asertywność** to sztuka wyrażania uczuć, myśli, życzeń, pragnień oraz dbania o przestrzeganie należnych nam praw – bez naruszania praw innych osób. Znaczącą informacją dla nauczycieli jest fakt, że asertywność jest umiejętnością, którą można nabyć, a nie cechą osobowości, z którą się jedni rodzą, a drudzy nie (McKay, Davis, Fanning 2004:125).

### 3. OPIS BADANIA

W roku 2003 przeprowadziłam z 43 studentami Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki UAM wywiady, w których prosiłam o szczerze odpowiedzi na pytania umożliwiające realizację projektu badawczego „*Personalizacja treści pozajęzykowych*”. Przeprowadzane przeze mnie hospitacje, a także własne doświadczenia wskazały na powierzchowność, a wręcz często na brak wymiany informacji w zakresie treści tematycznych pomiędzy studentem a nauczycielem. W celu znalezienia przyczyn tego negatywnego zjawiska, przeprowadziłam wywiady otwarte ze studentami. Zdecydowałam się na badanie jakościowe, gdyż tylko takie badanie może sprostać odpowiedzi na pytania badawcze mojej rozprawy doktorskiej, w której temacie podkreślam *explicite* znaczenie potrzeb każdego człowieka, indywidualizację jednostki ludzkiej w zakresie przeżyć, doświadczeń, umiejętności. Dla zapewnienia rzetelności wyników uzupełniłam badania jakościowe danymi statystycznymi. Celem moim jest więc nie tylko interpretacja wypowiedzianych opinii, lecz poznanie i odkrycie „nowego”, a poprzez to polepszenie procesu dydaktycznego. Dlatego też w ostatniej części artykułu proponuję konkretne kroki w celu realizacji przedstawionych tutaj propozycji w procesie dydaktycznym.

Pytanie, które zadałam studentom I, II i III roku specjalności lingwistyka stosowana brzmiało: Czy uważasz, że studenci są gotowi do szczerzej wymiany informacji w kwestii swych potrzeb tematycznych? Stawiając takie pytanie pragnęłam się dowiedzieć, jaka jest gotowość studentów do kwestii wymiany informacji pomiędzy nimi a nauczycielami. Pytanie otwarte o ich postawę często w rozmowach przeradzało się w pytanie o istnienie/nieistnienie



wymiany informacji /komunikacji, o jej jakość. Pytanie drugie brzmiało: Co powinien uczytnić nauczyciel, aby się dowiedzieć, co studentów interesuje, a co nie?

Wywiad przeprowadziłam z 43 osobami. 25 osób było studentami I roku, a 18 osób studentami II i III roku.

Większość wywiadów przeprowadzałam w grupach 3 osobowych. U podłoża takiej organizacji wywiadów stało pragnienie skłonienia studentów do dyskusji w czasie odpowiedzi na pytania otwarte. Trudnością w prowadzeniu takiego badania jest fakt, że niekiedy studenci nie potrafią precyzyjnie odpowiedzieć na pytanie badacza. Zdarza się, że mimo powtórzenia pytania i próby sformułowania go w inny sposób, udzielona odpowiedź w dalszym ciągu nie jest dokładna i nie może stanowić materiału badawczego.

Forma dyskusji natomiast - zdecydowanie bardzo kreatywna - prowadzi niekiedy do zażyłej wymiany zdań wyrażających treści – skądinąd bardzo ciekawe, ale także nie będące materiałem badawczym. Inne zagrożenie, które może utrudniać pracę badawczą to fakt, że rozmawiając w takich małych grupkach studenci niekiedy mogli ulegać nieświadomie opinii przedmówcy.

W związku z tym badacz powinien wykazać niezwykle dużą dyscyplinę w prowadzeniu dyskusji. Należy w tym miejscu wspomnieć, że studenci uczestniczyli w wywiadach bardzo chętnie i w mojej opinii udzielali szczerych odpowiedzi. Wielokrotnie nadmieniali, że w całym toku studiów bardzo pragną wypowiadać swoją opinię na nurtujące ich tematy, zjawiska, problemy związane z tokiem studiów.

#### 4. WNIOSKI

Generalnie większość z ankietowanych studentów wskazuje na niewielką gotowość albo nawet na brak gotowości do wymiany informacji pomiędzy nimi a nauczycielem w zakresie potrzeb tematycznych. Część z grupy studentów zauważających istnienie wymiany informacji wskazuje jednak także czynniki, które ją utrudniają.<sup>2</sup>

Spośród ankietowanych grupa 20 osób (46,5 %) udzieliła pozytywnej odpowiedzi - studenci są gotowi do szczerzej wymiany informacji pomiędzy nimi a nauczycielami w kwestii doboru tematów. Wśród tej grupy osób znalazło się 9 studentów I roku (36% spośród ankietowanych studentów I roku) a 11 osób to studenci II i III roku (61 % spośród wszystkich ankietowanych studentów II i III roku).

Dane statystyczne jednoznacznie obrazują, że istnieje duża różnica pomiędzy studentami I roku oraz tymi z roku II i III. Studenci II i III roku mają zdecydowanie mniej problemów z wymianą informacji w zakresie treści tematycznych niż studenci I roku, chociaż prawie 40% spośród nich przyznaje się do trudności. Natomiast 64% studentów I roku nie jest gotowych do wymiany informacji.

Badanie jakościowe pozwoliło wykryć przyczyny tego stanu rzeczy.

##### 4.1. OGÓLNE WNIOSKI PŁYNĄCE Z BADANIA JAKOŚCIOWEGO

Przyczyny niepowodzeń wymiany informacji w zakresie treści tematycznych, można sprowadzić do następujących ogólnych czynników:

- 1) system podawczy, nauczanie behawioralne hamują w uczniach w całym procesie dydaktycznym kreatywność, wypowiadanie swojej opinii, brak zaufania do swojej

---

<sup>2</sup> Przykład takiej postawy uwidacznia się w wypowiedziach takich jak np. A(1): „*To znaczy, ja uważam, że ja, osobiście mogę powiedzieć, że ja jestem zawsze gotowa, natomiast zawsze mam taką barierę, że jeżeli odkryje kawałek siebie, potem może to zostać przez wykładowcę wykorzystane przeciwko mnie, że jeżeli powiem za dużo, to potem może to się obrócić przeciwko mnie ale...*”;

wiedzy. Wynikiem takiego stanu rzeczy jest niezauważenie swojej podmiotowości i pasywna postawa studentów.

2) niska kompetencja interpersonalna nauczyciela,

3) słabe zintegrowanie grupy;

4) sztywny program studiów, nie pozwalający na wybór treści.

Jak już wcześniej wspomniałam, w tym artykule dokładnej analizie poddam tylko czynnik kompetencji interpersonalnej nauczyciela.

## 4.2. WNIOSKI PŁYNĄCE Z BADANIA JAKOŚCIOWEGO DOTYCZĄCE UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNYCH NAUCZYCIELA

Studenci uważają, że umiejętności nauczyciela nawiązywania efektywnych stosunków międzyludzkich są niezwykle ważne w rzeczywistości edukacyjnej. Pragną oni otwartości<sup>3</sup>, nawiązania kontaktu, pragną rozmów z nauczycielem, chociaż czują lęk przed tą sytuacją. Zauważają formalność relacji z nauczycielem. Chcieliby zmniejszenia dystansu, „przełamania lodów”, autentycznej komunikacji. Czują się skrępowani w rozmowach z nauczycielami i zauważają nierównomierność ról. Wcześniejsze doświadczenia z całego procesu edukacji wyrobiły w nich nawykowy respekt przed nauczycielem, który jednakże nie wynika z dostrzeżenia niezwykłych kompetencji nauczyciela. Postawa ta rodzi się bardziej z lęku przed osobą nauczyciela, który w nauczaniu podawczym, nie będąc partnerem, lecz decydentem zawsze stoi po przeciwnej stronie niż uczeń: on decyduje o treściach nauczania, procesie, ocenie osiągnięć. Postawa respektu przed nauczycielem często oznacza rezygnację ze swej podmiotowości, sprawczości, działania, wpływania na rzeczywistość<sup>4</sup>. Studenci boją się wymiany informacji, gdyż obawiają się, że nauczyciel utożsami ją z krytyką. Często odczuwają presję nauczyciela i naklanianie do wypowiedzi.

Dziwi fakt, że aż 5 osób nie jest skłonnych do wymiany informacji z nauczycielem, gdyż boi się ewentualnych późniejszych negatywnych skutków swego otwarcia - braku obiektywizmu w stawianiu ocen. Postawa ta dotyczy także studentów 3 roku, piszących i przystępujących do egzaminu licencjackiego.

Niekiedy może zaistnieć na zajęciach zjawisko „szklanej ściany” pomiędzy nauczycielem a studentami. Następuje to w sytuacji negatywnych doświadczeń, np. braku uwzględnienia zwerbalizowanych potrzeb studentów, wywierania na grupie presji co do omawianego tematu, przedłużania rozmów na temat uznany przez studentów za wyczerpany, braku wyboru tematu przemawiającego do zainteresowań studentów. W takiej sytuacji – pozwolę sobie w tym miejscu na zacytowanie wypowiedzi jednej studentki - „*popada się w taką obojętność, [...] i to czasami nawet męczy, ale bardzo trudno to zmienić, ponieważ już ta*

<sup>3</sup> I (6) „...*Ale uważam, że nauczyciele też powinni być otwarci właśnie na propozycje uczniów, bo dużo łatwiej jest potem przeprowadzić zajęcia w grupie, kiedy widać, że grupa jest zainteresowana tematem...*”;

ISt.(13): *Jeszcze chciałam coś dopowiedzieć [...], że ci wykładowcy, którzy traktują nas tak bardzo jako [...] partnerów, tak jak dobrych znajomych nawet, to im jest łatwiej, po prostu, z nami do czegokolwiek dojść, a na przykład inni, zakładają, że coś źle, że ktoś tam zachowuje dystans, no bo powinien zachować dystans, prawda, ale [...], jeżeli podejdzie tak indywidualnie do ludzi, [...]że chce ich poznać, po prostu, chce z nimi współpracować, nie tylko tutaj, te, nie wiem, sto minut czy nie wiem ile i koniec, to po prostu wtedy..., na pewno jest..., są większe szanse na to, że ci ludzie w ogóle będą chcieli rozmawiać[...];*

<sup>4</sup> U(3) : „...*ponieważ łatwiej jest się wymieniać informacjami bardziej otwarcie z osobami, z którymi ktoś się uczy niż z osobą, która prowadzi zajęcia, którą no, traktujemy jako nauczyciela, osobę z dystansu[...]* Jest to kwestia dystansu, który już się bierze z wcześniejszych lat nauczania w szkole, gdzie nauczyciel , że tak powiem – jakaś osoba wyższa, na wyższym stanowisku, a uczeń taki mały robaczek, który no, nic nie może poradzić na to, co już jest z góry ustalone”;

M (4) dodaje: „*Sama relacja student-nauczyciel...to jest zawsze ...to jest relacja bardzo formalna...i nie wiem...myślę, że większość czuje się troszeczkę skrępowana...rozmawiając ze swoim nauczycielem. To nigdy nie będzie do końca szczerą i taką autentyczną komunikacją.*”;

*obojetność, jak już się tak wdrze w całą grupę, to już potem bardzo trudno, nawet przez te aktywne osoby zmienić”*

Drugie pytanie dotyczyło sposobu pozyskania informacji.

Aby poprawić jakość wymiany informacji studenci podali sposoby na ogół znane nauczycielom, takie jak rozmowa lub przeprowadzenie ankiety. Niemniej kilka z wypowiedzi skłania do refleksji. Niektóre z wypowiedzi posiadają niezwykle emocjonalny wymiar, z czego można wysunąć wniosek, że opisywane przeze mnie zjawisko jest ważne w procesie kształcenia studentów.

Aż 16 osób proponuje zapytanie i rozmowę jako najskuteczniejszy sposób pozyskania informacji. Niektórzy studenci potrafili dokładniej opisać charakter tej rozmowy. Studenci apelują o to, by nie była ona powierzchowna, niewiele znacząca. Niektórzy studenci pragnęliby, aby rozmowa ta miała charakter bardziej **osobisty**. Może ona być przeprowadzona po zajęciach z niewielką grupą studentów albo też w ramach godzin konsultacji. Jeden z respondentów zauważa możliwość przeprowadzenia takiej krótkiej osobistej rozmowy także w ramach zajęć.

Drugim sposobem, który podała duża liczba respondentów (16 osób) jest przeprowadzenie ankiety. Ankiety te mogą mieć charakter zamknięty (z pewnego zakresu tematycznego studenci wybierają te tematy, które ich interesują) albo otwarty (studenci sami wypisują tematy wzbudzające ich zainteresowanie). Część osób preferuje ankiety anonimowe widząc w nich możliwość szczerzej wypowiedzi. Jeden z ankietowanych respondentów zauważył niezwykle ciekawy aspekt pisania ankiet, mianowicie: czynność ta pomaga studentom w procesie porządkowania swoich myśli, uświadamiania sobie tego, co przed spisanem nie było jeszcze tak klarowne i jasne.

Nauczyciel - w oczach studentów - musi być osobą światłą, zainteresowaną tym, co się na świecie dzieje, musi śledzić wydarzenia w masmediach, czytać czasopisma, także te, które są ulubionymi czasopismami studentów. Te przesłanki powinny być dla niego bazą do wyboru tematów.

Na koniec pragnę podać metodę, która jest ukoronowaniem wszystkich podanych przez studentów metod pozyskania informacji. Opisuje ją student I roku. W mojej opinii jest ona najbardziej skuteczna, chociaż też najtrudniejsza. Opisany przez studenta nauczyciel nie ogranicza czasu pracy tylko do obowiązkowego pensum, ale poświęca uczniom także swój wolny czas. Jest otwarty na bezpośredni kontakt z młodzieżą. Wynikiem empatycznej postawy nauczyciela jest otwartość i szczerłość młodzieży. Bezpośredni kontakt umożliwia najlepsze poznanie człowieka i jego potrzeb.

## 5. IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE

Badanie poprzez wywiady, a także równoległe przeprowadzane przeze mnie badanie *action research* wykazują, że zainteresowany preferencjami tematycznymi nauczyciel musi uwzględnić kilka zasad:

- Poznanie preferencji tematycznych studentów nie jest wydarzeniem jednorazowym, lecz procesem podlegającym aktualizacji.
- Homogeniczność grup może, ale nie musi implikować tych samych potrzeb tematycznych.
- Nauczyciel może postawić pytania o preferencje tematyczne tylko w sytuacji, gdy ma możliwości ich realizacji w toku studiów, tzn. gdy nie jest ograniczony zbyt sztywnym programem. Zaproponowane przez studentów tematy muszą być rzeczywiście realizowane. Poprzestanie tylko na wymianie informacji, brak realizacji propozycji w czasie zajęć językowych wyrabia w studentach nieufność, obniżenie ich poczucia wartości i kontroli.

- Wpływanie na świadomość studentów
- Na drodze konwersacji ze studentami, wykorzystując ich doświadczenie życiowe, nauczyciel stymuluje studentów do zastanowienia się nad sensownością przeprowadzania lekcji zgodnie z preferencjami tematycznymi studentów
- Istnieje duża ilość ciekawych tekstów mówiących o roli emocji w procesie uczenia się. Opracowywanie tych tekstów na zajęciach z praktycznej nauki języka obcego pozwoli zintegrować wiedzę psychodydaktyczną.<sup>5</sup>
- Wykorzystując **werbalne i niewerbalne** możliwości ekspresji nauczyciel **wielokrotnie** podkreśla, że wymiana informacji na temat potrzeb tematycznych wpływa pozytywnie na jakość procesu dydaktycznego
- Nauczyciel nie może ograniczyć się jedynie do „suchego” komunikatu: „*napiszcie, proszę, co was interesuje*”, „*podajcie tematy, które was interesują*”.
- Nauczyciel nie powinien używać słów, które mogą wskazywać na pobieżność zjawiska np.: *przemyślcie sobie to*.
- Wymiana informacji może przyjąć formę osobistej rozmowy. Najlepiej, gdyby była ona przeprowadzana w przyjemnej atmosferze, bez pośpiechu np. w ramach godzin konsultacji, jednak istnieje także możliwość przeprowadzenia jej w czasie zajęć. W takim wypadku nauczyciel może przydzielić pracę studentom – najlepiej w małych grupkach, gdyż taki rodzaj pracy zapewni szum w klasie ułatwiający rozmowę indywidualną i zapraszać do rozmowy poszczególnych studentów. Wszelkie próby indywidualizacji i personalizacji działań dydaktycznych są bardzo pożądane przez studentów.

**Umiejętności komunikacyjne nauczyciela są podstawą budowania całego procesu dydaktycznego. Dlatego w kształceniu nauczycieli, także nauczycieli języków obcych ich rozwijanie powinno być włączone w program studiów wyższych.**

## BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. 2002. *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Dylak, S. 1995 *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UAM.
- Glinka, M., Prokop, I., Puppel, J. 2002. „Kierunki i sposoby usprawniania dydaktyki obcojęzycznej na poziomie zaawansowanym” [w:] Wilczyńska, W. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina: Poznań.
- Jakóbowski, J. 1999. „Niektóre zagadnienia umiejętności interpersonalnych nauczyciela” [w:] Jakóbowski, J. (red.). *Stan złożony i rzeczywisty przemian w pracy nauczyciela i szkoły*. Bydgoszcz: WSP.
- Janowska, J. 2002. *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Lublin: UMCS.
- Koć-Seniuch, G. 1995. „Komunikacja pedagogiczna jej konteksty edukacyjne” [w:] Koć-Seniuch, G. *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Białystok: TRANS HUMANA.

<sup>5</sup> Polecam w tym miejscu do wykorzystania pozycję Jürgena Hüholda (2001). *Wunderland des Lernens*. Bochum: Verlag für Didaktik;

- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- McKay, M./ Davis, M./ Fanning, P. 2002. *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcki, Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyk*. Poznań: Wagros.
- Prokop, I. 2002. „Typologia interakcji dydaktycznych” [w:] Wilczyńska, W. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Seul, S. 1998. „Komunikacja niewerbalna jako źródło zaburzeń relacji interpersonalnych (na przykładzie klasy szkolnej)” [w:] Rzepa, T. (red.) *O języku i komunikowaniu się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Strykowski W./ Strykowska/ Pielachowski J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI2.
- Wilczyńska, W. (red.) 2002. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: UAM.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym?* Warszawa-Poznań: PWN
- Wilczyńska, W. (red.) 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: UAM
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Urszula Zielińska  
Kolegium Języków Obcych  
Poznań UAM

## **SAMOCENA A ROZWÓJ AUTONOMII W UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO WŚRÓD STUDENTÓW KOLEGIUM JĘZYKÓW OBCYCH W POZNANIU**

### **WSTĘP**

Studenci Kolegium Języków Obcych w Poznaniu w niedługim czasie zostaną nauczycielami. Czy będą potrafili zachęcić swoich uczniów – dwunasto-, czternasto- czy siedemnastolatków do samodzielnej pracy? Czy nakłonią ich do niezależnych poszukiwań i czy wpoją wiarę w to, że człowiek jedynie własną pracą jest w stanie coś osiągnąć? Czy będą otwarci na rozwój swych uczniów oraz własne doskonalenie się? Co można dla nich zrobić teraz, w murach naszego Kolegium, aby w sposób otwarty i dojrzały, a jednocześnie autonomiczny, spojrzeli na swoje poczynania w nauce języka?

Te oraz podobne pytania stały się zaczątkiem poszukiwań i przyczyną działań zmierzających do rozwijania i pielęgnowania niezależności w uczeniu się języka obcego. Jeśli można przygotować uczniów na poziomie zaawansowanym do samodzielnej oceny własnej pracy, a więc wykształcić i udoskonalić strategie metakognitywne (Oxford:1990), jeśli można rozwijać w nich umiejętność autoewaluacji, to zapewne uda się także dzięki temu pomóc im osiągnąć większą samodzielność w uczeniu się. Trzeba bowiem pamiętać, że to oni – jako autonomiczni nauczyciele – będą wspierać rozwój swoich przyszłych uczniów, aby ci stali się jak najbardziej niezależni.

### **OPIS BADANIA**

Badanie przeprowadzone wśród studentów II roku sekcji angielskiej Kolegium Języków Obcych miało charakter badania w działaniu. Jego celem było ustalenie, czy w wyniku interwencji nauczyciela nastąpią takie zmiany w zachowaniach uczniów, które świadczyłyby o dążeniu do samodzielności w uczeniu się języka obcego na poziomie zaawansowanym, a szczególnie w rozwijaniu umiejętności pisania.

W fazie wstępnej badanie rozpoczęło się ankietą wg Michońskiej-Stadnik (1996) określającą cechy dobrego ucznia, noszące z kolei znamiona zachowań autonomicznych. Przeprowadzenie ankiety w tamtym momencie, w maju 2003, w przyszłości miało zaowocować ważkimi rezultatami, które zostaną przedstawione poniżej. Wynikiem tych badań wstępnych były 22 kwestionariusze.

W dalszym etapie – od października 2003 do maja 2004 – studenci sporządzali notatki w swoim „dzienniczku” („*student's record book*” – Cottrell 2001) o własnych postępach w uczeniu się języka w ogóle oraz w pisaniu w szczególności. Notowali też spostrzeżenia na temat oddanych prac i oceniali swoje działania związane z realizacją celów (szczegółowy opis poniżej). Prowadzone przez nich zapisy zaowocowały zebraniem 29 dzienniczków (z grupy 35 osobowej). Dwa razy w semestrze studenci pisali rodzaj „pracy egzaminacyjnej” – podczas zajęć i w ograniczonym czasie – a następnie tę pracę oceniali i swoje oceny wpisywali do

dzienników lub omawiali z nauczycielem ustnie (ostatnia ocena – 28 rozmów indywidualnych – z kwietnia 2004, została nagrana).

Po zakończeniu tego etapu wszyscy biorący udział w zajęciach studenci znów wypełnili ankietę sprawdzającą poziom ich autonomicznych zachowań.

## PRZEBIEG BADANIA

W październiku 2003 rozpoczęły się zajęcia z pisania w dwóch grupach na II roku studiów Kolegium Języków Obcych w Poznaniu. W założeniu grupa badana miała liczyć 35 osób, ale ze względu na różnego typu trudności (choroby, przenosiny itp.) zebrano pełne dane dotyczące 22 studentów, a częściowe dane uzyskano od 29 studentów.

Na początku kursu studenci zostali poinformowani – jak co roku – o celach do realizacji i zadaniach, jakie należy wykonać w trakcie kursu, a także o tym, iż będą brali udział w badaniu i zajęcia z pisania będą się nieco różnić od tych, które zazwyczaj są prowadzone w Kolegium. Studenci usłyszeli także, że owe dodatkowe działania mogą wpłynąć wyłącznie pozytywnie na rozwój ich umiejętności w zakresie pisania w języku angielskim. Dowiedzieli się także, że niekiedy będą zapraszani na spotkania indywidualne lub zachęceni do sporządzania dodatkowych notatek. Na kolejne zajęcia mieli za zadanie przynieść 16 kartkowe zeszyty.

Po tygodniu okazało się, że nie wszyscy pamiętali o zeszytach, tymczasowo więc notatki miały być sporządzone na kartkach. Rozpoczęliśmy przygotowania do pracy i najpierw studenci mieli za zadanie napisać kilka słów po polsku na temat ich stosunku do pisania w ogóle, w przeszłości oraz obecnie, podczas zajęć i poza nimi.

Następnie każdy z nich miał napisać w kilku słowach lub punktach (lub w innej postaci, np. mapy myśli), jakie cele stawia sobie na ten rok akademicki i co chciałby osiągnąć. Kolejne zagadnienie dotyczyło sposobu realizacji celów (Tab.1; 2 A, B) – studenci próbowali sprecyzować, jakimi drogami osiągną wyznaczone zadania.

Tab. 1

Zestaw pytań z notatnika:

1. Czy lubisz pisać? (co kiedy, dlaczego)
2. Jakie chcesz osiągnąć w tym roku cele?
3. Jak chcesz te cele zrealizować?
4. Jakie kryteria będziemy stosować przy ocenie prac pisemnych?
5. Co zrobiłeś do tej pory, aby osiągnąć cele?
6. Czy szukasz nowych tekstów? Czy czytasz więcej, niż ci zalecono?
7. Czy dzielisz się wiedzą z innymi?
8. Co sądzisz o swojej ostatniej pracy pisemnej?
9. Jakie wnioski nasuwają ci się po zakończeniu całego kursu?

Tab. 2.

Kilka przykładowych odpowiedzi:

A: Cele:

- rozwinąć słownictwo (najczęstszy cel – 24 osoby);
- rozwinąć różne style pisania (6);
- panować nad interpunkcją (6);
- unikać błędów gramatycznych (10);

- nauczyć się myśleć twórczo (1);
- stworzyć ciekawą pracę (tekst) (1);
- zdać egzamin praktyczny (8);
- rozwinąć płynność w pisaniu (9);
- nauczyć się pisać interesujące, zapewniające zatrudnienie, podanie o pracę (1);
- pisać ciekawie, soczyście (1);
- zdobyć praktykę w pisaniu artykułów do gazet (1);
- pisać po angielsku równie dobrze jak po polsku (1);

B: Droga do osiągnięcia celu:

- uczenie się słówek;
- czytanie tekstów po angielsku;
- więcej praktyki w pisaniu;
- konsultacje z wykładowcą;
- tłumaczenie zdań;
- słuchanie BBC, CNN;
- rozmowa o problemach i błędach;
- będę się starał zaglądać do czasopism;
- będę się uczył słownictwa, ale jak opanować jego użycie – nie mam kompletnie pomysłu;
- nie bardzo wiem, jak poprawić się w pisaniu; być może będę czytał więcej artykułów;
- powinnam przezwyciężyć niechęć do pisania i uczyć się różnych słówek i przydatnych zwrotów;
- będę zaglądał do tych, co już fachowo piszą;
- czytać przykłady innych prac, żeby mieć orientację, jak dobra praca powinna wyglądać;
- najlepszym sposobem poprawy pisania jest pisać, pisać, pisać, ale skoro nie lubię pisać to nie będę pisać i pisać; lubię się uczyć słownictwa i mam nadzieję, że to pomoże mi w pisaniu;

Dalszy etap tych zajęć miał bardziej sprecyzowany charakter: studenci musieli sobie zdać sprawę z tego, jakie kryteria będą obowiązywać podczas ewaluacji tekstów, ponieważ nie tylko nauczyciel, ale także oni sami mieli dokonywać oceny prac. Burza mózgów doprowadziła do ustalenia pewnych kryteriów, w których uściśleniu pomoc prowadzącego zajęcia była niezbędna.

Wówczas nadszedł moment, aby poinformować uczestników badania, iż w tym właśnie niewielkim zeszycie mają za zadanie notować na bieżąco swoje spostrzeżenia o postępach w realizacji celów. Powinno być w nim także miejsce na ocenę semestralnych prac pisemnych

Oto kilka wybranych odpowiedzi:

Tab.3

Co zrobiłam do tej pory, aby osiągnąć cele?

- czytam więcej;
- zapamiętuję bardziej rozwinięte słownictwo;
- zaczęłam korzystać ze słownika;
- piszę coraz szybciej;
- staram się czytać wiele artykułów;
- zwracam uwagę na przydatne struktury z zajęć z czytania;



- twórcza nadal nie jestem;
- słucham CNN, oglądam filmy anglojęzyczne;
- zainstalowałam program do nauki słówek;
- interpunkcji nadal nie poświęcam uwagi;
- jak widać niewiele się zmieniło poza uświadomieniem sobie faktu popełniania błędów, myślę, że to dużo;
- jeśli chodzi o słownictwo to nie robię nic;
- niestety niewiele zrobiłam;
- dzisiejsze prace są lepsze niż dotychczas ale i tak dużo im brakuje;

W trakcie trwania semestru studenci prowadzili z nauczycielem indywidualne rozmowy na temat oceny ich własnych prac napisanych na zajęciach. Rozmowa ta pozwalała na bezpośredni kontakt i indywidualne podejście do problemów studenta. Spotkania rozpoczynały się od pytania: „Co pan/ pani sądzi o swojej pracy?”. Następnie, gdy wypowiedź była zdecydowanie negatywna, padało pytanie : „A co się pani/ panu podoba w tej pracy?” Pytania musiały być na tyle ogólne, że nie sugerowały żadnej możliwej odpowiedzi, ani też nie mogły zdradzać przedwcześnie komentarza nauczyciela, który student otrzymywał dopiero na końcu rozmowy. Po pierwszych doświadczeniach nauczycielska ocena prac pisemnych była przygotowywana na oddzielnych kartkach dla każdego studenta, ze szczegółowo wypisanymi zaletami i wadami tekstu.

## SAMOOCENA

Najtrudniejszą, jak się okazało, częścią badania było dla studentów przeprowadzenie oceny własnej pracy. Przygotowywali się do tego stopniowo, na początku z pomocą prowadzącej zajęcia i przy szczegółowych wyjaśnieniach. W pierwszym etapie studenci otrzymali wzory kilku tekstów napisanych przez inne, anonimowe osoby i te prace zostały wspólnie poprawione. Studenci najpierw dzielili się spostrzeżeniami i komentarzami, a dopiero później ustalali ocenę. Kilkakrotnie także mieli oni możliwość poprawiania prac kolegów z grupy i choć na początku wykazywali pewną niechęć i zażenowanie to jednak z upływem czasu przyzwyczaili się do tej formy pracy.

Dopiero po takim przygotowaniu można było spróbować samodzielnie spojrzeć na własne prace i dokonać ich oceny. Studenci mieli spore trudności z przelaniem na papier swoich spostrzeżeń, toteż po pierwszym próbnym wypracowaniu, zamiast opisywać swoje wrażenia, studenci mieli się dzielić spostrzeżeniami podczas rozmowy z nauczycielem. Takie spotkania przeprowadzone zostały w pierwszym semestrze raz, a w drugim dwa razy, przy czym ostatnia ocena została nagrana na kasecie. Według wcześniej określonych zasad studenci nie otrzymywali początkowo żadnej oceny, dopóki nie wypowiedzieli swego zdania o tekście. Mieli także świadomość stosowanych przy ocenie kryteriów, które zostały ustalone wcześniej, na początku kursu. Niektóre z komentarzy zostały przedstawione poniżej.

Tab. 4

- zdaję sobie sprawę, że dwa paragrafy były O.K., ale potem nie wiedziałem, jak rozwinąć;
- organizacja argumentów i w ogóle to mi się nawet udało, ale potem się zdarzyły jakieś pomyłki, błędy gramatyczne nawet;
- co do błędów gramatycznych, to może one i są, ale ja ich nie widzę;
- z mojej pracy jestem niezadowolona; zupełnie nie wiedziałam, co pisać;
- wstęp był najlepszy z całej pracy;

- nie jest najgorszy, tak mi się wydaje, może się mylę;
- ogólnie mówiąc mój esej własny nie podoba mi się, jak zresztą każdy inny; pisanie nie jest moją mocną stroną;
- nie jest świetnie, ale jeśli chodzi o strukturę gramatyczną, to idzie mi lepiej;
- na pewno jest lepiej; zawsze mam wątpliwości, czy to nie jest za mało;
- użyłam bardzo podstawowego słownictwa; nierozwinięte, niewyjaśnione myśli; dotykam powierzchni problemu;
- znalazłam błędy językowe... no nie ukrywam ta praca nie za bardzo mi się podoba, była wczesna godzina rano po przestawieniu czasu;
- chyba pomyliłem się z tematem, spaliłem się na początku;
- nie jestem pewna przedimków; błędy w pisowni;
- wydaje mi się chaotyczna ta praca;
- trudno mi ocenić własną pracę; mam z tym duży problem;
- wstęp mi się bardzo podobał i w ogóle nie podoba mi się podsumowanie;

Ostatnim etapem tego badania było przeprowadzenie tej samej ankiety wg Michońskiej-Stadnik (1996), którą studenci wypełniali w maju 2003 roku.

## REZULTATY BADANIA

Poniżej przedstawiono porównanie wyników obu ankiet (+ oznacza przesunięcie w stronę bardziej autonomicznych zachowań po roku; -- przesunięcie w stronę zachowań mniej autonomicznych; BZ oznacza brak zmiany)

## WYNIKI PORÓWNIANIA

		+	BZ	-
1.	Staram się wykorzystać każdą sytuację do nauczenia się czegoś, nawet jeśli czuję, że ta sytuacja nie odpowiada mi	3	13	6
2.	Staram się uczyć według własnych sposobów	5	16	1
3.	Staram się poznawać język także poza zajęciami w Kolegium	6	12	3
4.	Znam swoje problemy z nauką języka i staram się je rozwiązywać	1	12	9
5.	Aby nauczyć się języka robię rzeczy zupełnie nierutynowe	5	8	9
6.	Zwracam szczególną uwagę na wymowę	8	8	6
7.	Zwracam szczególną uwagę na gramatykę	8	7	7
8.	Zwracam szczególną uwagę na słownictwo	7	9	6
9.	Staram się rozwijać dobre techniki ćwiczenia słuchania, mówienia, czytania i pisania	5	8	9
10.	Staram się rozwijać dobre techniki uczenia się wymowy, gramatyki i słownictwa	2	12	8
11.	Szukam wskazówek, które pomogą mi zrozumieć, jak funkcjonuje język	5	6	11
12.	Kiedy czegoś nie wiem, próbuję zgadywać	6	10	6
13.	Proszę żeby mnie poprawiano, jeśli zrobię błąd	6	11	5
14.	Porównuję moje wypowiedzi z wypowiedziami innych, aby sprawdzić, czy używam poprawnego angielskiego	3	7	12
15.	Myślę o tym czego się nauczyłem	4	10	8
16.	Staram się myśleć po angielsku	5	11	6
17.	Pokonuję moje frustracje i brak pewności siebie	7	12	3

18	Potrafię śmiać się z własnych błędów	3	11	8
----	--------------------------------------	---	----	---

Z powyższej tabeli wynika, że wiele jest odpowiedzi sugerujących brak zmian, czy też zmiany wskazujące na obniżenie poziomu autonomicznych zachowań, ale są też odpowiedzi sygnalizujące poprawę sytuacji i rozwój w kierunku samodzielności. Są jednak one nieliczne.

## WNIOSKI

Odpowiedzi na pytania 6, 7 i 8 są szczególnie interesujące. Wydaje się, że w tych dziedzinach, w których studenci wytyczyli sobie pewne cele (chcieli rozbudować słownictwo oraz struktury gramatyczne), przesunięcie w stronę zachowań autonomicznych jest bardziej widoczne, częstsze.

Jeśli chodzi o pozostałe twierdzenia, przyczyna tak wyraźnych różnic w odpowiedziach może być wieloraka. Gdy odrzucimy możliwość, że studenci zbyt powierzchownie potraktowali pytania i nie byli szczerzy w swoich odpowiedziach, co w przypadku ankiet często się zdarza, pozostaje jeszcze kwestia świadomości językowej, wiedzy na temat własnego sposobu uczenia się i własnych postępów. Być może przeprowadzony trening strategiczny, wdrażanie do samooceny, uświadomił badanym jak bardzo skomplikowanym procesem jest uczenie się, co wywołało bardziej ostrożne i wyważone odpowiedzi, nad którymi tym razem trzeba było się dłużej zastanowić.

Możliwe jednak jest także i to, że osoby, które chciały skorzystać z zajęć i tak z nich skorzystały, a ci studenci, którzy woleli nic nie robić przez cały rok, i tak nie dokonali żadnych zmian w swoim stosunku do uczenia się, nie przesunęli się ani trochę w stronę samodzielności. Jeśli prawdopodobna jest ta ostatnia wersja, wówczas założenie, iż wewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli jest podstawowym czynnikiem wpływającym na rozwój zachowań autonomicznych, mogłoby się okazać jedynym wnioskiem z przeprowadzonych badań. Takie twierdzenia wymagają jednak głębszej analizy i zdecydowanego rozbudowania instrumentów badawczych.

## BIBLIOGRAFIA

- Benson, P./ Voller, P. 1997. *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Child, D. 1991. *Psychology and the teacher*. London: Cassell Educational Limited.
- Cottrell, S. 2001. *Teaching study skills and supporting learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.
- Greene, J. C. 1985. „Relationships among learning and attribution theory variables” [w:] *American Educational Research Journal*, 22, I, 65-78.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.

## NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH NA LEKTORACIE NA UCZELNI TECHNICZNEJ – STUDIUM PRZYPADKU

### 1. WSTĘP

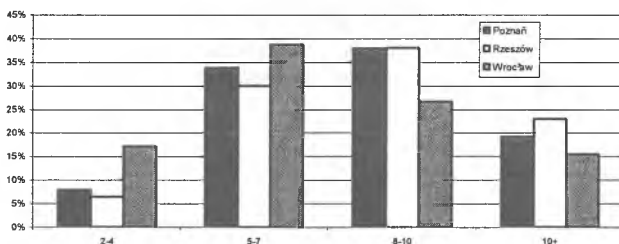
Państwowe uczelnie techniczne, w tym Politechnika Poznańska (PP) oferują różne kierunki studiów, np. elektrotechnikę, zarządzanie i marketing lub fizykę techniczną. Szczegółowy program studiów każdego z kierunków oparty jest na standardach nauczania opublikowanych przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w Dzienniku Ustaw. Języki obce stanowią część przedmiotów kształcenia ogólnego z podaną ilością godzin od 120 do 180 do zrealizowania na lektoracie. W Dzienniku Ustaw nie ma jednak żadnej informacji oraz zaleceń dotyczących treści programowych. W niektórych przypadkach opis sylwetki absolwenta danego kierunku stanowi podstawę do określenia zakresu materiału, jaki należy zrealizować w czasie zajęć.

Brak zaleceń programowych z MENiS przy jednoczesnej autonomii uczelni powoduje, iż lektoraty różnią się zarówno ilością godzin, jak i jakością realizowanego materiału. W niektórych przypadkach dzięki inicjatywie kierowników Studiów Języków Obcych porównuje się programy nauczania oraz dostosowuje poziom lektoratu i końcowy egzamin do wymogów czasu tzw. zaleceń Unii Europejskiej oraz sytuacji na rynku pracy w Polsce.

### 2. SYLWETKA STUDENTA UCZELNI TECHNICZNEJ

Student PP jest najczęściej absolwentem liceum lub technikum, który uczył się języka obcego około 8-10 lat w różnej formie: w szkole, na lekcjach prywatnych lub w czasie wakacji w ramach kursów letnich, szkołach lub wyjazdach zagranicznych. Jest on dobrze przygotowany z języka ogólnego, a niektórzy studenci mają zdany egzamin poświadczony międzynarodowym certyfikatem.

Dla takiego studenta należy przygotować odpowiedni program lektoratu. Autorka, na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród 1692 studentów trzech Politechnik w Poznaniu, Rzeszowie i Wrocławiu, podjęła próbę ustalenia, jakie są oczekiwania i potrzeby studentów na lektoracie języka obcego.



Rysunek 1: Ilość lat nauki języka obcego

### 3. ANKIETA ORAZ JEJ ANALIZA

#### 3.1. ANKIETA

Celem ankiety było uzyskanie informacji dotyczących potrzeb studentów uczelni technicznych w zakresie używania języka obcego w życiu zawodowym. Równocześnie ważną okazała się informacja, czy obecny system nauczania zaspokaja potrzeby studentów. Badanie danej populacji studentów miało udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

a. *Czy studenci preferują na lektoracie język obcy ogólny, czy też język specjalistyczny?*

b. *Jakie, ich zdaniem, są najważniejsze elementy kursu języka specjalistycznego?*

c. *Które z tych elementów studenci mogą wykorzystać lub już wykorzystują w pracy?*

Ankiety wypełniło 1692 studentów, z czego 1292 to studenci PP, zaś pozostałe 400 osób reprezentowało politechniki w Rzeszowie i Wrocławiu. Druga grupa (400) była obiektem badań dodatkowych w celu ustalenia pewnych tendencji, które pojawiły się na PP. Przebadano 61.1 % mężczyzn oraz 37.7 % kobiet. Dla celów ankiety wybrano studentów po III roku studiów, którzy ukończyli już lektorat, a część z nich podjęła już pracę.

	Częstość	Procent	Procent skumulowany
kobieta	638	37,7	37,7
mężczyzna	1 033	61,1	98,8
brak danych	21	1,2	100,0
Ogółem	1 692	100,0	

Wiek	Częstość	Procent	Procent skumulowany
19-20	164	9,7	9,7
21-22	989	58,5	68,1
23-24	482	28,5	96,6
25+	37	2,2	98,8
brak danych	20	1,2	100,0
Ogółem	1 692	100,0	

Ukończone studia	Częstość	Procent	Procent skumulowany
inż./licencjat	103	6,1	6,1
mgr inż.	76	4,5	10,6
brak danych	1 513	89,4	100,0
Ogółem	1 692	100,0	

Studia w trakcie	Częstość	Procent	Procent skumulowany
inż./licencjat	132	7,8	7,8
mgr inż.	1 485	87,8	95,6
uzupeł. mgr	42	2,5	98,0
brak danych	33	2,0	100,0
Ogółem	1 692	100,0	

Wydziały	Częstość	Procent	Procent skumulowany
Architektura	157	9,3	9,3
Budownictwo	247	14,6	23,9
Budowy Maszyn	324	19,1	43,0
Elektryczny	311	18,4	61,4
Fizyki Technicznej	79	4,7	66,1
Informatyki	67	4,0	70,0
Zarządzania	107	6,3	76,4
Maszyn Roboczych	116	6,9	83,2
Technologii Chemicznej	284	16,8	100,0
inne/brak danych	1 692	100,0	
Ogółem			

*Tabela 1: Metryczka*

Ankieta została podzielona na 4 części:

#### **A. Nauka języków obcych**

Na podstawie pytań można było określić:

- Jaka populacja studentów zna dobrze język obcy ogólny?
- Jakimi formami edukacji uzupełniali naukę podczas studiów i w jakim wymiarze godzinowym?
- Czy posiadają certyfikat językowy?
- Jaki język pierwszy i drugi wybrali na lektoracie?
- Jakie formy edukacji przyczyniły się do dobrego opanowanie języka obcego?.

#### **B. Język obcy w pracy**

Część ankiety składająca się z 10 pytań była wypełniana tylko przez studentów, którzy pracowali lub pracują na etacie lub na podstawie umowy – zlecenia. Do studentów tych skierowano następujące pytania:

- Czy znajomość języków miała wpływ na przyjęcie do pracy ?
- Jakie są to języki obce?
- Jakie stanowisko służbowe zajmuje/ zajmował student ?
- Jakie umiejętności w j. obcym wykorzystuje student w pracy?
- Z kim komunikuje się w j. obcym?
- Jaki rodzaj komunikacji wykorzystuje w pracy?
- Które sprawności językowe sprawiają trudność, a które są przydatne w pracy?

#### **C. Zawartość lektoratu języka obcego**

Trzecia część ankiety badała opinie studentów dotyczące stanu obecnego lektoratu oraz ich oczekiwań i potrzeb. Skierowano szesnaście pytań z podpunktami do studentów:

- Czy obecny lektorat uważają za optymalny?
- Czy lektorat powinien kończyć się egzaminem?
- Czy zajęcia prowadzone są w sposób interesujący?
- Czego uczy się w ramach języka specjalistycznego?
- Czy kurs j. specjalistycznego powinien kończyć się egzaminem?

- Jaka forma egzaminu jest odpowiednia?
- Jaka ilość godzin powinna zostać przeznaczona na j. specjalistyczny?
- Jaki sposób pracy odpowiadałby studentowi na zajęciach?
- Jakie są ulubione zajęcia na lektoracie?

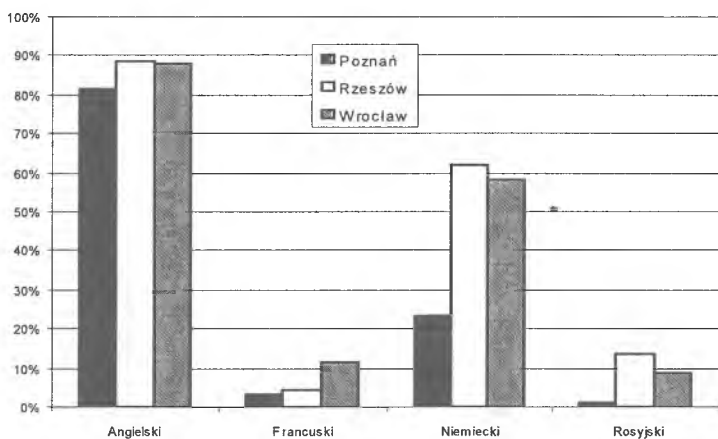
#### D. Pytania ogólne

Pytania ogólne dotyczące wieku, płci oraz kierunku studiów posłużyły do opracowania metryczki ankiety (tabela 1).

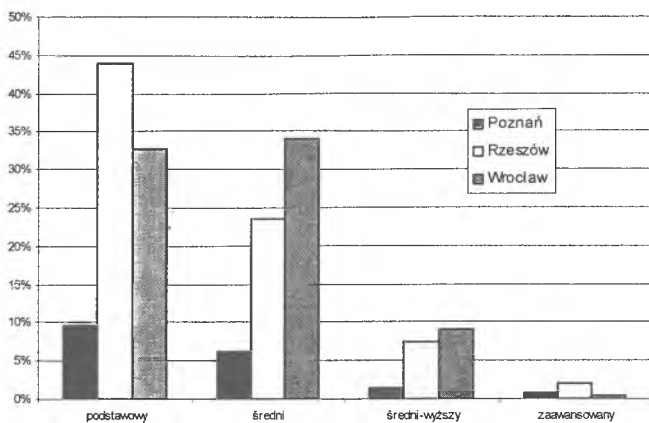
### 3.2. ANALIZA WYNIKÓW

Zmodyfikowanie programu nauczania na lektoracie jest możliwe, jeśli poznamy dokładnie obraz studenta, który rozpoczyna studia na PP. Informacje z części A ankiety pozwoliły ustalić, iż student:

- jest osobą, która uczy się j. obcych od 5-7 i 8-10 lat,
- rzadko korzysta z innych form uzupełniania wiedzy, np. z lekcji prywatnych korzystało tylko 26.2% studentów,
- wybieranymi językami obcymi są: j. angielski (83.2%), j. niemiecki (32.2%), j. francuski (4.4%), j. rosyjski (3.5%),
- preferowany poziom j. obcych wybranych na lektoratach to poziom średniozaawansowany w przypadku języka pierwszego oraz początkujący lub średniozaawansowany w przypadku języka drugiego.



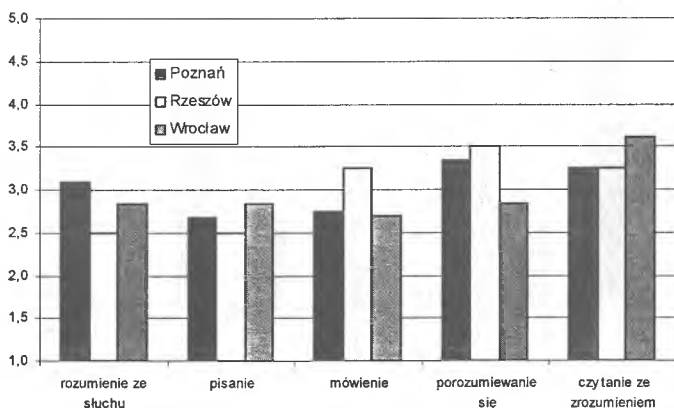
Rysunek 2: Wybór języka obcego na lektoracie



Rysunek 3: Poziom języka drugiego

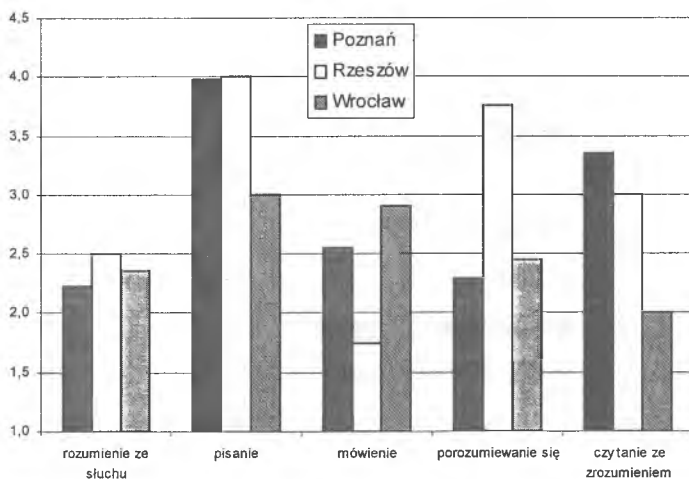
Autorka chciałaby wskazać na małą próbkę udzielonych odpowiedzi. Otóż tylko 10.8% studentów odpowiedziało pozytywnie na pytanie dotyczące pracy, w tym 12.8% PP, 2.0% PRz i 6.5% PW.

Znajomość j. angielskiego okazała się bardzo przydatna w pracy (35.5% PP). Większość studentów wykorzystywała język mówiony i pisany w pracy. Sprawności, które sprawiły im najwięcej trudności to interakcja (umiejętność porozumiewania się) oraz czytanie ze zrozumieniem. Najbardziej przydatnymi sprawnościami językowymi okazały się pisanie, interakcja i czytanie ze zrozumieniem (Rys. 4 i 5).



Rysunek 4: Sprawności językowe, które sprawiają trudności



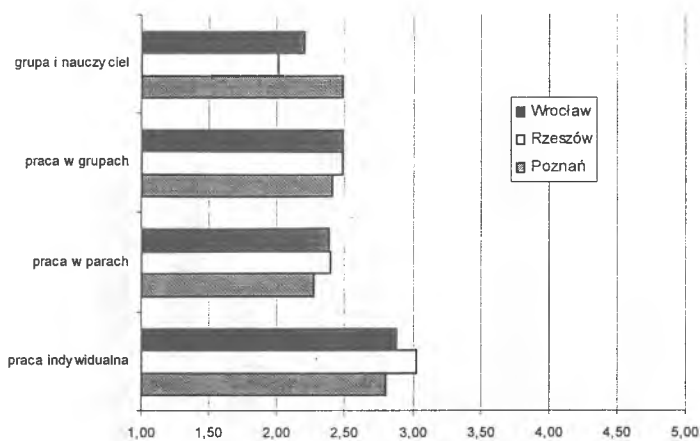


Rysunek 5: Sprawności językowe przydatne w pracy

Analiza ankiety w części C pozwoliła odpowiedzieć na pytanie, jak studenci oceniają obecny lektorat, a także jakie są ich oczekiwania i potrzeby. Jak wynika z otrzymanych danych studentom nie podoba się obecna forma lektoratu: 42.2% (PP) i 40% (PRz), natomiast 51.3% studentów PW jest z niej zadowolonych. Mimo takiej krytyki 62.6% studentów PP uważa, że zajęcia prowadzone są w sposób interesujący. Dominuje nauczanie języków ogólnych nad językami specjalistycznymi. W przypadku nauczania j. specjalistycznego na lektoracie powinny znaleźć się następujące elementy:

- pisanie korespondencji handlowej- 39.9%,
- nauczanie słownictwa specjalistycznego i strategii ułatwiających rozumienie nieznanymi słów z kontekstu- 47.6%,
- tłumaczenia tekstów fachowych (ustnych i pisemnych)- 65.4%,
- ustna prezentacja projektu- 55.7%.

Zdaniem studentów, lektorat j. specjalistycznego powinien trwać 4 semestry (PP- 50.3%, PRz- 59.5%) lub 2 semestry PW-45.2%. Powinien on kończyć się egzaminem w formie pisemnej i ustnej (PP- 34.6%, PRz- 30%, PW-39.2%). Najbardziej ulubione formy pracy na lektoracie pokazuje rys. 6:



Rysunek 6: Ulubione formy pracy na lektoracie

Jak się okazało, najbardziej preferowanymi rodzajami ćwiczeń są: konwersacje, ćwiczenia z użyciem materiałów audiowizualnych, zajęcia w laboratorium oraz ćwiczenia z języka pisanego.

#### 4. NOWY PROGRAM LEKTORATU JĘZYKA OBCEGO

Wyniki ankiety stały się podstawą do opracowania nowego zaproponowanego przez autorkę modelu nauczania na lektoracie języka obcego na PP.

Student zakwalifikowany na lektorat sam dokonuje wyboru języka obcego. Z badań wynika, iż w odniesieniu do 90% studentów jest to język angielski. Zaleca się, aby był język kontynuowany ze szkoły średniej (najczęściej zakończony egzaminem maturalnym). Następnie prowadzący przeprowadza na pierwszych zajęciach test kwalifikacyjny, po którym student zostaje przyporządkowany do grupy A, B lub C.

Grupa	<i>I semestr Moduł pierwszy</i>	<i>II semestr Moduł drugi</i>	<i>III semestr Moduł trzeci</i>
A	Język angielski ogólny	Język angielski ogólny	Język specjalistyczny
B	Język angielski ogólny:	Język specjalistyczny	Język specjalistyczny
C	Język specjalistyczny	Język specjalistyczny	Język specjalistyczny

Tabela 2: Nowy kurs

Studenci Politechniki Poznańskiej zostają najczęściej przyporządkowani do grupy B lub C. W ramach języka ogólnego zostaje powtórzona gramatyka, sformułowania ogólne oraz struktury niezbędne do prawidłowej komunikacji.

Zakres gramatyki niezbędny do prawidłowej realizacji materiału całego lektoratu w języku angielskim jest przedstawiony poniżej:

##### 1. Tense forms:

- a. Present forms: Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous

- b. Past forms: Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous
  - c. Future forms: Future Simple, future Continuous, -to be going to
2. Passive Voice
  3. I, II, III and mixed conditionals
  4. The use of: would rather, had better, wish, used to
  5. Reported Speech and the sequence of Tenses
  6. Modal Verbs: Present and past modal structures
  7. Defining and non-defining relative clauses
  8. Verb patterns: Verb + to infinitive/ bare infinitive/ -ing/ why clause
  9. Nouns and compounds
  10. Articles, determiners and quantifiers
  11. Adjectives
  12. Adverbs
  13. Conjunctions
  14. Prepositions after verbs, nouns and adjectives, selected phrasal verb

Program języka specjalistycznego składa się z kilku części. Jest to *moduł języka akademickiego dla studentów* wszystkich kierunków. Następnie proponujemy *moduł języka biznesu* oraz *moduł języka specjalistycznego* dla danego kierunku. Ten ostatni opracowują osoby odpowiedzialne za dany kierunek studiów (tzw. liderzy). O tym, jakie materiały wybrać, z jakich podręczników, materiałów CD lub DVD korzystać w danym roku akademickim, decyduje lider wraz z przedstawicielem naukowym kierunku (wybrany przez dziekana). Następnie materiał zostaje poddany dyskusji i przygotowany w zespole lektorów.

Dla bardzo dobrych studentów (z grupy C) proponowane są moduły tzw. dodatkowych przedmiotów np. *Komunikacja Interpersonalna i Komunikacja Interkulturowa*. Są to przedmioty wykładane w języku angielskim.

Lektorat przygotowany jest tak, aby każdy student zdał egzamin końcowy na poziomie minimum B2. Egzamin składa się z części pisemnej i ustnej (część specjalistyczna testowana jest na egzaminie ustnym).

1. Moduł *“English for Academic Purposes”*:
  - A. Listening and note-taking
  - B. Academic speech –presentations
    - The impromptu speech
    - The informative speech
    - The problem/ solution speech
    - The persuasive speech
    - Listening to and evaluating speeches by students
    - Using different equipment during presentations
  - C. Reading comprehension strategies
    - Nonprime reading- menus, advertisements, questionnaires, maps
    - Main idea, skimming and scanning
    - Word study (stems and affixes)
  - D. Academic writing:
    - Academic style
    - Summary
    - Paragraph writing (its structure and cohesion)
    - Introductions and conclusions

- Thesis- form and style
  - Definitions
  - Interpretation of data
  - Quotations and referencing
  - Surveys, questionnaires and projects
  - Proof- reading
- E. Individual study projects
2. Modul "*Business English*":
- A. Written documents: Curriculum vitae, covering letter, and invitation for interview, application forms
  - B. Letter writing and electronic correspondence: Fax, email, and memo
  - C. Telephoning at work
  - D. Personnel appointments
  - E. Making an arrangement
  - F. Taking part in a meeting
  - G. Company organisation: its structure, job description and job responsibilities.
  - H. Basic maths symbols: reading and pronunciation
3. Modul "*ESP*" dla kierunku informatyka:
- A. Introduction to computer
    - Computer architecture
    - Computer history and present times
  - B. Operating systems
  - C. The Internet
  - D. The World Wide Web
  - E. Artificial intelligence
  - F. Basic of automatics and robotics
  - G. Memory
  - H. Data security
    - Hackers
    - Viruses
    - Spam
  - I. The future of computing science
4. Kurs "*Intercultural Communication*":
- A. Introduction to intercultural communication: foundations, dimensions and applications.
  - B. Intercultural communication: achieving empathy, values and stereotypes.
  - C. Cross-cultural aspects of non-verbal behaviour: the language of time, the language of space, gestures and other factors.
  - D. Polish culture – Polish way of living and thinking.
  - E. The need to think internationally – Globalisation
  - F. The Hofstede Framework
  - G. The Kluckhohn-Strodtbeck Framework
  - H. The concept of European Identity
  - I. Different cultures in organisation
  - J. English as a foreign language – lingua franca.

## 5. PODSUMOWANIE

Zaproponowany program jest testowany w bieżącym roku akademickim wśród naszych studentów. Zmiany zostają wprowadzane stopniowo, tak aby można było przygotować odpowiednie materiały dydaktyczne. Dużą rolę odgrywają liderzy poszczególnych kierunków, ponieważ na nich spoczywa trudne zadanie doboru odpowiedniego materiału specjalistycznego. Pomocą służą tu pracownicy naukowcy poszczególnych wydziałów. Zdaniem autorki jest to najlepsza droga do połączenia wiedzy językowej i metodycznej z wiedzą merytoryczną, zawartą w fachowych (i aktualnych !) materiałach służących studentom.

Studenci, dla których został opracowany powyższy model, korzystają z lektoratu wielostronnie:

- uaktualniają znajomość języka ogólnego,
- nabywają podstawowe umiejętności z zakresu języka biznesu (CV, podanie o pracę itd.),
- poznają podstawy języka akademickiego;
- poznają język specjalistyczny danego kierunku studiów.

Ten ostatni składnik zajęć lektoratowych otwiera przed studentami możliwość wyboru miejsca pracy w środowisku międzynarodowym. Biorąc pod uwagę fachowe, merytoryczne przygotowanie absolwentów PP połączone z bardzo dobrą znajomością języków obcych autorka z pełnym przekonaniem opowiada się za nowym modelem nauczania.

## BIBLIOGRAFIA

Jordan, R. R. 2003. *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: CUP.

Komorowska, H. 1999. *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.

Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagos.

Szczuka-Dorna, L. 2004. *Teaching Foreign Languages in the Departments of Foreign Languages at the Polish Universities of Technology- a Model Design*.

*Niepublikowana rozprawa doktorska*. Uniwersytet im. A. Mickiewicza Poznań.

<http://europa.eu.int>

**Jolanta Krieger-Knieja**  
Instytut Germanistyki  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Lublin

## **KOMICZNE KONSEKWENCJE BŁĘDÓW FONETYCZNYCH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA NIEMIECKIEGO I SPOSOBY ZARADZENIA IM**

### **1. WPROWADZENIE**

W praktyce nauczycielskiej słyszy się w wypowiedziach uczniów i studentów niejednokrotnie struktury/ formacje wyrazowe będące „nie akceptowalnym odstępstwem od przyjętej wymowy standardowej” (Heilmann 1992:105), które w znaczny sposób utrudniają komunikację ustną. Wywołują one u odbiorcy nierzadko rozbawienie zarówno swą treścią leksykalną, jak i formą, i traktowane są jako błędy językowe natury fonetycznej.

Błędy prowadzące do niezamierzonego, większego lub mniejszego efektu komicznego towarzyszą procesowi przyswajania każdego języka obcego, także polskiego jako obcego. Efekt komiczny mogą wywołać naturalnie nie tylko błędy fonetyczne, które stanowią przedmiot moich badań, ale i inne z zakresu systemu języka.

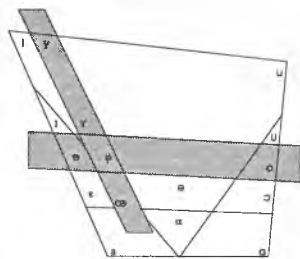
Podjmując problematykę lapsologiczną mam świadomość, że glottodydaktyka polska i zagraniczna posiada bogaty dorobek prac związanych z pojęciem i typologią błędów<sup>1</sup> i ich analizą, mniejszy jednak z ich terapią. Myślę, że po uświadomieniu sobie przyczyn powstawania błędów, warto zastanowić się nad metodami ich kontrolowania i redukcowania. Innymi słowy – jak zaradzić powstawaniu lapsusów językowych, w tym także budzących uśmiech u odbiorcy i niejednokrotnie zaburzających proces komunikacyjny, a tym samym jak pomóc uczącym się języka obcego w opanowaniu go, usprawniając tym samym cały proces dydaktyczny. Opieram się tu na przykładach z języka niemieckiego.

### **2. PRZYCZYNY BŁĘDÓW FONETYCZNYCH**

Poniższa rycina przedstawia tzw. „czworokąt samogłoskowy” („*Vokalviereck*”) ilustrujący różnice systemowe między językiem niemieckim a językiem polskim, i tym samym zasadniczą przyczynę powstawania mnóstwa błędów fonetycznych w systemie samogłoskowym.

---

<sup>1</sup> Warto tu jednak wspomnieć choćby pracę Szulca (1982), w której prezentuje on typologię błędów językowych w oparciu o podsystemy językowe. Mówi o błędach w planie ekspresji i błędach semantycznych, a więc morfologicznych, syntaktycznych, derywacyjnych i leksykalnych, a także błędach interakcyjnych, czyli stylistycznych (tamże: 259). Grucza (1978) podejmuje temat powstawania i zapobiegania błędom różnego typu podczas nauki języków obcych. Heilmann (1992:105-109) wyraźnie definiuje i klasyfikuje błędy fonetyczne wskazując na ich przyczyny dając propozycję pracy nad nimi. Sajenczuk (2003:65) wprowadza ponadto pojęcie błędu „glottodydaktycznego, jako każdego odstępstwa od wyznaczonej [...] normy glottodydaktycznej”.



Ryc.1. Schemat niemieckiego systemu samogłoskowego wyodrębniający brak konkretnych niemieckich samogłosek w polskim systemie samogłoskowym.

Konsekwencją takich różnic jest odmienność bazy artykulacyjnej, a co za tym idzie łatwość (lub umiejętność) artykułowania jednych albo - większe lub mniejsze - trudności przy artykułowaniu innych dźwięków. Podstawowa przyczyna błędów fonetycznych, chęć przyporządkowania znanych wzorców artykulacyjnych (języka ojczystego lub innego opanowanego już języka obcego) nowej sytuacji językowej nosi nazwę błędu interferencyjnego. Przykładowo dwie cechy niemieckich samogłosek - „jakość” i „ilość” (*Qualität* i *Quantität*), czyli napiętość (zamkniętość), ewentualnie brak napięcia (otwartość) połączone z iloczasem, czyli wydłużeniem, ewentualnie jego brakiem, nie występują przy artykulacji polskich samogłosek.

Niebagatelną rolę w powstawaniu błędów fonetycznych odgrywa ponadto tzw. odległość genetyczna języka ojczystego od obcego. Ponadto na podstawie moich obserwacji, wywiadów ze studentami i ankiet oraz na użytek niniejszych rozważań warto powiedzieć, że warunkiem powstawania błędów jest też złe ukierunkowanie lub brak jakiegokolwiek ukierunkowania we wczesnej fazie przyswajania języka obcego. Tylko w bardzo nielicznych przypadkach miały miejsce zaangażowanie i wysiłek nauczycieli w szkole mający na celu zapoznanie (poprzez prezentowanie) uczniów z poprawną obcą artykulacją i czuwanie, czyli konsekwentne jej egzekwowanie, skutkiem czego była prawie idealna wymowa studentów.

Na podstawie mojego doświadczenia dydaktycznego stwierdzam także, że częstymi czynnikami błędotwórczymi w zakresie wymowy jest niewykształcony słuch fonetyczny [nieodróżnianie dźwięków], słaba zdolność zapamiętywania, ale i lęk przed inną, obcą artykulacją, pośpiech w wyrażaniu myśli w języku obcym (por. też Arabski 1985). Jako przyczynę często popełnianych błędów dodałabym jeszcze ignorancję u wielu uczących się języka obcego. Wg mnie, nie straciło aktualności stwierdzenie Doroszewskiego (1966:51), iż przyczyną błędu językowego mogą być także lenistwo i bezmyślność, a przecież niezawodnym wyrazem poziomu intelektualnego człowieka jest język, jakim się posługuje w mowie i w piśmie. Stwierdzenie Doroszewskiego, skierowane wprawdzie do użytkowników języka polskiego, nabiera dziś cech uniwersalnych i może być odniesione także do posługujących się językami obcymi. Często w dydaktyce mówi się przecież o języku jako wizytówce każdego człowieka (Dieling/Hirschfeld 2000:21), a o wymowie jako trzecim obok gramatyki i leksyki filarze każdego języka (tamże:22) Wynikają z tego konkretne zadania dla nauczycieli języków obcych.

### 3. ZADANIA NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO

1. Każdy nauczyciel języka obcego jest jednocześnie nauczycielem fonetyki, a więc musi znać wartość fonetyki w procesie dydaktycznym.
2. Ma on być wzorcem dla uczących się, czyli dysponować wymową (przynajmniej) zbliżoną do standardowej i wiedzą na jej temat.

3. Każdy nauczyciel powinien mieć dobre dydaktyczne przygotowanie zawodowe<sup>2</sup>, a więc posiadać kompetencję glottodydaktyczną. Rozumiem przez to tutaj nie tylko:

- umiejętność rozpoznawania i korygowania odstępstw od przyjętych norm,
- umiejętność przekazywania wiedzy fonetycznej w postaci wskazówek dotyczących obcej artykulacji, intonacji, akcentu,
- umiejętność kreowania ćwiczeń adekwatnych do rodzaju potrzeb uczących się (nawet indywidualnych),
- umiejętność kontrolowania i oceniania pracy uczniowskiej w tej płaszczyźnie językowej,

ale także:

- umiejętność konsekwentnego, wyrozumiałego i taktownego podchodzenia do błędów uczniów.

#### 4. OBECNOŚĆ FONETYKI W SZKOLE

Z rozmów z uczącymi się języka niemieckiego studentami germanistyki i nie tylko, a także z analizy ankiet przeprowadzonych wśród nich i oceniających poziom nauczania fonetyki w szkole podstawowej i średniej jednoznacznie wynika, że wymowy języka obcego (tu niemieckiego) w szkołach albo się nie naucza (69% ankietowanych) albo naucza (31%), ale w stopniu niezadowalającym (89%), powierzchownym (85%), rzadko (ok.45 %), i jest ona tylko dodatkiem do lekcji (68%)<sup>3</sup>, chociaż wśród uczących się istnieje potrzeba nauczania się poprawnej fonetyki (97%). Istotnymi uwagami dzielą się sami nauczyciele: narzekają na przeładowany program, podręczniki koncentrujące się raczej na kształceniu kompetencji gramatycznych i rozwijaniu słownictwa, liczne klasy, a więc brak możliwości ćwiczeń indywidualnych i kontroli ćwiczonych dźwięków czy intonacji, brak dyscypliny przy tego typu ćwiczeniach, brak sprzętu audiowizualnego i w końcu niska ocena własnej wymowy lub brak pewności. Skutkiem tego traktują naukę wymowy jako uciążliwy dodatek do lekcji.

#### 5. TRANSPARENCJA MATERIAŁU FONETYCZNEGO W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO<sup>4</sup>

Podręczniki raczej nie dostarczają nauczycielowi pomocy do pracy z wymową uczniów i pozostawiają wiele do życzenia w tym względzie. Jednak mimo istniejących deficytów mamy na rynku polskim (i niemieckim) kilka podręczników godnych polecenia do pracy nad wymową niemiecką. Należy zaznaczyć, iż podręczniki te można ze względu na obecność materiału do ćwiczeń fonetycznych podzielić na te, które traktują naukę wymowy jedynie marginalnie (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Sprachbrücke, Wege, Wirtschaftsdeutsch für Anfänger, Sowieso, Tangram*) i te, które zawierają bogatą propozycję do tego typu ćwiczeń (*Sprachkurs Deutsch, Stufen, Moment mal, Berliner Platz*). Reprezentują jednak pogląd, iż nawet najlepszy podręcznik nie zastąpi chęci nauczyciela, jego wiedzy i (zawsze oplacalnego) zaangażowania w pracę nad wymową języka uczniów.

<sup>2</sup> Temat kształcenia nauczycieli języków obcych jest oddzielnym zagadnieniem, wykraczającym poza ramy konferencji i niniejszej publikacji.

<sup>3</sup> Ankieta była przeprowadzana w latach 1999-2003 wśród studentów I roku Filologii Germańskiej UMCS w Lublinie i w Lubelskiej Szkole Biznesu im. Króla Władysława Jagiełły oraz w latach 2001-2003 w PWSZ w Chełmie. Ogółem w ankiecie wzięło udział 400 studentów. Materiał ankietowy może być udostępniony do wglądu przez autorkę niniejszego referatu.

<sup>4</sup> Na temat właściwości podręczników do nauki języków obcych w odniesieniu do nauczania wymowy patrz artykuł M. Sikorskiej.



## 6. MATERIAŁ LAPSOLOGICZNY O NACECHOWANIU KOMICZNYM, JEGO ANALIZA I PRÓBA KLASYFIKACJI

Podstawę poniższego opracowania stanowi materiał lapsologiczny utworzony z wybranych błędów natury fonetycznej zarejestrowanych w formie pisemnej w latach 1994-2004 w czasie egzaminów wstępnych tudzież w czasie zajęć językowych (nie tylko fonetycznych) na kierunku Filologia Germańska i Lingwistyka Stosowana UMCS, Filologia Germańska PWSZ w Chełmie, Lubelskiej Szkole Wyższej im. Króla Władysława Jagiełły. Każdy z przedstawionych błędów fonetycznych nacechowanych komicznie jest wyeksponowany podkreśleniem, opatrzony kontekstem, opisany i zinterpretowany przez podanie zamiaru komunikacyjnego ucznia.

### 6.1. BŁĘDY W REALIZACJI SYSTEMU SAMOGŁOSKOWEGO – WYBÓR

Schemat przedstawiony w punkcie 2 wskazuje na to, że w języku polskim brak jest spośród środkowych samogłosek tych, które w języku niemieckim są zamknięte. Ponadto język polski wykazuje przednią samogłoskę średnią otwartą [ɛ], ale nie ma przedniego, średniego, wąskiego zamkniętego [e]; w języku polskim występuje tylne, średnie, otwarte [ɪ], ale tylnego, średniego, okrągłego zamkniętego [o] system samogłosek polskich nie uwzględnia.

A. Skutkiem tego polscy uczniowie/studenci popełniają często błąd interferencyjny polegający na tym, że niemieckie średnie głoski zamknięte artykułowane są jako otwarte, co nierzadko u niemieckiego słuchacza wywołuje efekt komiczny.

Dodatkowo cecha dotycząca iloczasu charakterystycznego dla systemu samogłosek niemieckich (długa – krótka) wpływa na krótką artykulację dźwięków - czyli z iloczasem typowym dla języka polskiego - zarówno w pozycji akcentowanej jak i nie akcentowanej, w tzw. sylabach otwartych i pozornie zamkniętych czy po nieartykułowanym „h” (Dehnungs-h). I tak, poniższe wypowiedzi z wyeksponowanym podkreśleniem zapisane są w formie, jaka nasuwa się recypientowi po jej usłyszeniu z błędem:

[ɛ:] zamiast [e:]

*Wir sammeln wilde Bären [ɛ:].* To sformułowanie Niemiec jednoznacznie zrozumie jako relację o zbieraniu dzikich niedźwiedzi. zamiast: *Wir sammeln wilde Beeren [e:]* – dzikich, leśnych jałód;

[ɛ] zamiast [e:]

*Er leckte die Zeitschriften ab [ɛ],* to opis oblizywania gazet, zamiast komunikatu: *Er legte die Zeitschriften ab [e:],* czyli informacji, że on właśnie odłożył gazety;

*Zu Weihnachten essen wir u.a. die Suppe aus Roten Betten [ɛ]* – jemy zupę z czerwonych łózek, a przecież chodzi tutaj o czerwony barszcz, czyli poprawnie:

*Zu Weihnachten essen wir u.a. die Suppe aus Roten Beten [e:]*;

[ɪ] zamiast [o:]

*Wir verwenden oft Würze von gekochten Schotten [ɪ]* usłyszy Niemiec i uśmiechnie się, zamiast dowiedzieć się: *Wir verwenden oft Würze von gekochten Schoten [o:]* (Paprika~), czyli o stosowaniu przyprawy sporządzonej nie z ugotowanych Szokotów, lecz z ugotowanych straków papryki;

Max verbrachte seine Ferien in Pollen [™], to zniekształcone fonetycznie zdanie: Max verbrachte seine Ferien in Polen [o:];

### [i:] zamiast [i]

Die Mutter stiehlt ihr Baby [i:] będzie informacją o matce, która kradnie dziecko, zamiast poprawnie o matce, która je karmi piersią: Die Mutter stillt ihr Baby [i];

Im Büro siezen die Angestellten, jest wypowiedzią o formie zwracania się w biurze per pan/pani, zamiast pasującej do kontekstu wersji: Im Büro sitzen die Angestellten, czyli stwierdzenie, że w biurze urzędnicy po prostu siedzą;

In Irland leben Irren [i], co w tłumaczeniu oznacza: W Irlandii żyją szaleńcy. Zamiast tego student chciał z pewnością powiedzieć, że kraj ten zamieszkały jest przez Irlandczyków: In Irland leben Iren, realizując poprawne dźwięki i napięcie [i:];

po nieartykułowanym „h” zakłócenia polegają nie tylko na nierealizowaniu dźwięku samogłoski, lecz także na zastąpieniu iloczasu spółgłoską [j]:

Sie haben endlich ihre Ruhe. ~ [rujɛ] zamiast [ru:ə]

Er hat eine Höhe von ... Meter. ~ [huje] ew. ~ [h™je] zamiast [hØ:ə]

Die Bäuerin molkt jeden Tag ihre Kühe. ~ [kijɛ] zamiast [ky:ə].

B. Ponadto język polski nie zna przedniojęzykowych, okrągłych, bardzo wysokich i wysokich samogłosek [y, Y] a także przednich, średnich, okrągłych [Ø, œ]. W związku z tym wiele kłopotu sprawia poprawna lub choćby zbliżona do poprawnej artykulacja tych dźwięków. Najczęściej w tym miejscu wymawiane są samogłoski przedniojęzykowe, ale pozbawione cechy „okrągła”, (czyli jako niezaokrąglone). I tak słyszy się [i] zamiast [y], jak np. w sformułowaniach:

Am Gleis stehen zwei Ziegen (Na peronie stoją dwie kozy) zamiast: Am Gleis stehen zwei Zügen (~ dwa pociągi);

Das Buch heißt: „Feldziege und lustige Abenteuer des Freiherr von ...“, zamiast autentycznego tytułu: „Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherr von ...“;

Am Flughafen wurden gerade Fliegen aus Tokyo angesagt. (Na lotnisku zapowiedziano akurat muchy z Tokio), zamiast poprawnego: Am Flughafen wurden Flüge aus Tokyo angesagt. (dotyczącego lotów);

Er stand stundenlang vor den Tieren (stał długo przed zwierzętami) zamiast komunikacyjnie zamierzonego: Er stand stundenlang vor den Türen (~ przed drzwiami);

Die Bienen in Berlin bieten den Touristen viel Interessantes oznacza, że: W Berlinie pszczoły mają wiele ciekawych rzeczy do zaoferowania turystom, a przecież w rzeczywistości chodzi mówcy o informację: Die Bühnen in Berlin bieten viel Interessantes, czyli o ofertę teatralną w Berlinie;

Liegen haben kurze Beine, jest zniekształconym przysłowiem: Lügen haben kurze Beine – czyli nie leżaki mają krótkie nogi, lecz językowo poprawne sformułowanie na temat klamstwa.

A inne przysłowie Eine Lüge schleppt andere nach sich. (Jedno kłamstwo pociąga za sobą drugie) realizowane jest często jako Eine Liege schleppt andere nach sich.

Czasem słyszy się także zamiast samogłoski przedniej wysokiej [y] lub [y:] realizację samogłoski tylnej wysokiej [ʊ], np. w wyrażeniach:

**[ʊ] zamiast [y]**

Die Schuler gehen in die Schule immer gern.

A słowa Goethe'go Die Mühh' ist klein, der Spaß ist groß (Trud jest mały, a uciecha wielka) zamieniają się w Die Mu ist klein, der Spaß ist groß. (krówka jest mała ...)

C. Podobnie, brak przednich, średnich, okrągłych samogłosek otwartych i zamkniętych [Ø: , œ] w języku polskim jest przyczyną innej, zbliżonej realizacji, a mianowicie przez średnie samogłoski [™], względnie [o:] lub [ɛ], a nawet [u] czy [i]. I tak:

**[™] realizowane zamiast [œ]**

Komunikat: Er mochte Eis doprowadzić może do nieporozumienia. Informuje bowiem, że ktoś lubił lody. W zamierzeniu wypowiadającego się była jednak informacja, że ten ktoś ma ochotę na/chciałby zjeść lody. Er möchte Eis.

**[™] zamiast [Ø:]**

Bose Menschen lieben niemanden w miejsce Böse Menschen lieben niemanden.

**[o:] zamiast [Ø:]**

Sformułowania Lösen Sie bitte die Aufgaben! mówcy nie odróżniają od Lösen Sie bitte die Aufgaben! I tym samym zmieniają znaczenie całej wypowiedzi (losować vs. rozwiązywać). Podobnie w poniższych przypadkach:

Es ist schon hier! zamiast: Es ist schön hier! (już vs. pięknie)

Hier kann man die Flotten horen (?). zamiast: Hier kann man Flöten hören. (floty vs. flety)

**[ɛ] zamiast [œ]**

Die Helle war unerträglich zamiast Die Hölle war unerträglich (jasność vs. piekło).

**[u:] zamiast [Ø:]**

Zamiast istotnej informacji, że: Am 11.September 2001 wollten die Terroristen einfach töten (mordować) usłyszano: Am 11.September 2001 wollten die Terroristen einfach tuten (też titen). (zatrabić);

Fonetycznie błędnie artykułowana wypowiedź rozpoczynająca się od: *Ich höre seit Langem ...* nasuwa odbiorcy informację nie o słuchaniu, lecz jednoznaczne skojarzenie z: *ich hure ...*, czyli z nazwaniem czynności, jakie uprawiają osoby lekkich obyczajów, co w efekcie ma niezamierzony wymiar komiczny i wulgarny. To samo dotyczy wypowiedzi: *Das Huren macht mir Spaß* (zamiast *Das Hören macht mir Spaß*) czy propozycja skierowana do nauczycielki (zawierająca zresztą błąd gramatyczny): *Sie müssen auch huren*. zamiast ~ *hören*.

Zakłócenia w prawidłowej wymowie polegają też na wymowie [ɛr] lub [r] zamiast centralnego [ʀ] oraz [ɛ] w miejscu centralnego [ɔ] i to głównie na skutek nawyków wynikających ze sposobu akcentowania wyrazów w języku polskim. Np. w: *Der Vater fuhr zur Kur*. Wprawdzie nie należy rozpatrywać powyższych odstępstw w kategoriach komizmu

jak w pozostałych innych przypadkach, jednak błędna artykulacja takich wypowiedzi wskazuje na efekt obcości.

## 6.2. BŁĘDY W REALIZACJI SYSTEMU SPÓŁGŁOSKOWEGO – WYBÓR

### [x] zamiast [ç]

Najczęściej spotykanym błędem jest nawyk artykułowania szczelinowego przedniojęzykowego [ç] w wygłosie i śródgłosie jak polskie [x] względnie jak [s']: np. w wyrażeniach [bis'en] zamiast [biç ən], [mis'] zamiast [miç], [dis'] zamiast [diç] itp.

W tym miejscu można wysunąć kontrargument, że kontekst i sytuacja komunikacyjna pomaga odbiorcy zniekształconego komunikatu prawidłowo ją dekodować. Mimo pewnej słuszności, argument ten nie może jednak stanowić usprawiedliwienia zaniedbań w zakresie prawidłowej fonii nauczanego języka.

## 6.3. PRÓBA KLASYFIKACJI

Chęć dopasowania się do znanych wzorców artykulacyjnych w nowej sytuacji komunikacyjnej bywa często przyczyną powstawania błędów prowadzących do niezamierzonego efektu komicznego. Jakkolwiek są one rozumiane przez odbiorcę-nauczyciela, wywołują zaskoczenie towarzyszące ich percepcji, połączone z mniejszym lub większym stopniem rozbawienia. Dają się one sklasyfikować w następujący sposób:

I. najgroźniejsze to te, które całkowicie zmieniają treść semantyczną wypowiedzi (*Bienen vs. Bühnen, tuten vs. töten* i inne)

II. te, które zniekształcają treść semantyczną – neologizmy *teten* w miejsce *töten, fleten* zamiast *flöten* i są pozbawione jakiegokolwiek znaczenia w języku nauczonym

III. te, które zniekształcają treść semantyczną - neologizmy nacechowane znaczeniem w języku ojczystym, jak w przypadku: [ruje], [huje], [kije], [tup], [b<sup>TM</sup>se] itp.

IV. te, które zakłócają rytmikę mówienia i przeszkadzają w płynnej realizacji wypowiedzi. Do nich należy np. brak długich samogłosek w tzw. sylabach otwartych oraz nawyk wymawiania [er] lub [r] zamiast centralnego [ɐ] oraz [ɛ] w miejscu centralnego [ə].

W zarejestrowanych wypowiedziach pojawiają się oczywiście inne, typowe dla polskich uczniów błędy w realizacji zarówno elementów systemu samogłoskowego, spółgłoskowego, w koartykulacji, jak i w systemie cech prozodycznych języka niemieckiego, jednak ze względu na zawężoną tematykę niniejszego artykułu zostały tu one pominięte.<sup>5</sup>

## 7. ŚRODKI ZARADCZE – SUGESTIE DO ZASTOSOWANIA

Błędy fonetyczne zmieniające lub zniekształcające znaczenie wypowiedzi, a także inne, powstające na skutek interferencji fonematycznej języka ojczystego powinny znaleźć się w centrum uwagi nauczyciela języka obcego jako powodujące poważne, czasem graniczące ze śmiesznością zakłócenia w komunikacji. Można pokusić się w tym miejscu o stwierdzenie, że warunkiem nauczenia się fonetyki języka obcego jest konsekwencja, czyli konsekwentnie przeprowadzane odpowiednie ćwiczenia – szczególnie w pierwszym okresie przyswajania języka - poparte popularnymi lub/i własnymi metodami czy dostępnym materiałem w podręcznikach lub na kasetach, bądź płytach CD. To powinno wykluczyć ignorancję nauczyciela i uczącego się, a w tym też intuicyjne (na „chybił-trafił”) poprawianie błędów z tej płaszczyzny językowej (Sajenczuk 2003:73).

<sup>5</sup> Por. na ten temat obszernie np. Tertel, (1978:115-123);

Metody nie są trudne i są akceptowane przez uczących się – jak wykazuje doświadczenie - na różnym etapie uczenia się języka.

W czasie lekcji języka obcego często wystarczy zastosować krótkie trwające 5-10 minut ćwiczenie oraz całkiem proste metody, by poprawić wymowę uczących się. Poniżej przedstawione są propozycje zachęcające nauczyciela do stosowania na lekcji języka niemieckiego, pomocne przy kontroli i korekcie typowych dla tego języka zjawisk fonetycznych:

1. Wykorzystujemy małe, kieszonkowe lusterko przy ćwiczeniach trudniejszych dźwięków napiętych. Ten prosty przedmiot ułatwi kontrolę pozycji ust: nieodzowne zaokrąglenie i napięcie do przodu (tzw. „dzióbek”) przy artykulacji okrągłych głosek [Ø, œ, y, Y, o]; uczący się ćwicząc te dźwięki wskazują na różnice w stosunku do dźwięków wąskich [e] i [i], np. w opozycjach *lösen - lesen, Bühne - Biene, Tür - Tier* itp.

2. Wykorzystujemy mimikę i gestykulację.

Nauczyciel powinien być czujny i gotowy do dokonywania szybkiej kontroli i korekty błędów ucznia także za pomocą swoich prostych gestów lub min. Tym prowokuje ucznia do autokorekty układu ust, akcentu, melodii zdania. Odpowiedni układ palców wskazuje na zaokrąglenie ust, zaś jego szeroki wąski uśmiech na napięcie ust do tyłu [i, e]; klaskanie czy wybijanie rytmu w inny sposób okaże się pomocne przy korygowaniu rytmu i akcentu zdaniowego (podobnie gestykulacją koryguje się nieprawidłowy szyk zdania).

3. Porównujemy artykulację trudniejszych dźwięków niemieckich ze znanymi dla uczących się dźwiękami z języka ojczystego lub z systemu parawerbalnego. Np. porównujemy napięcie ust przy realizacji głosek [y, Y] do napięcia ust podczas gwizdania z zaokrąglonymi ustami lub cmokania; ćwiczymy napięcie od pozycji wyjściowej napiętego wąskiego [i] do końcowej zaokrąglonego [y] jedynie z wyraźną zmianą pozycji ust; zwróćmy uwagę uczących na nazwę i znak transkrypcyjny samogłoski centralnej [ɨ], na postawione na głowie „a”, czyli w konsekwencji na dźwięk nie będący spółgłoską, lecz głoską o zabarwieniu zbliżonym do „a”; zaskoczmy młodzież uczącą się z mozołem słów zawierających spółgłoskę szczelinową [ç], jak prosto ją wymówić, jeśli wie się, że w języku polskim wymawiają oni ten sam dźwięk bez kłopotu w takich słowach jak *Chińczyk, chinina, hiena, hipopotam, hiacynt*. Warto porównać następnie wymowę polskiego [mis'] z niemieckim zaimkiem [mɪç]. Uczniowie sami z łatwością zauważą różnicę.

4. Zapoznajmy uczących się z alfabetem niemieckim.

Warto omówić z młodzieżą różnice między rodzimym a obcym alfabetem. W przypadku alfabetu niemieckiego wskazane zostaną tym samym różnice w wymowie napiętych i okrągłych oraz wąskich głosek. Dopelnieniem ćwiczenia niech będzie zabawa w przeliterowanie własnego imienia i nazwiska, nazwisk kolegów bądź znanych osobowości ze świata kultury niemieckojęzycznej lub nazw znanych firm niemieckich i koniecznie wskazanie na inną artykulację znanych skrótowców typu BMW, VW, WC.

5. Mówienie tzw. „łamańców językowych”, z pełnymi ustami (ale nie czekolady) wzmacnia i zmusza do napinania mięśni, a poza tym doskonale nadaje się na początek zajęć, na rozluźnienie atmosfery. Wybierajmy więc zabawne i nieskomplikowane zdania, np. *Zwischen zwei Steinen zischen zwei Schlangen* lub *Fischers Fritz fischt frische Fische* albo *In Ulm und um Ulm herum*.

6. Zadajmy uczniom wyliczanki, „łamańce językowe”, słowa piosenek, wiersze na pamięć i powracajmy do tego materiału co jakiś czas.

7. Czasem warto poświęcić kilka minut lekcji (szczególnie z młodzieżą) na zaprezentowanie i omówienie schematu aparatu fonacyjnego człowieka, wskazanie na położenie organów artykulacyjnych, stopnia ich ruchliwości przy wydawaniu głosu, czyli mówieniu.

8. Aktywizujemy inne ludzkie zmysły: posłużmy się opuszkami palców u rąk przyłożonymi do krtani, by wyczuć rezonans powstający podczas artykulacji wszystkich głosek dźwięcznych. Przy produkcji głosek bezdźwięcznych rezonans będzie niewyczuwalny.

9. Kontrolujemy wewnętrzna strona dłoni dźwięk [h] („Hauchlaut“)

Dźwięk [h] jest dla wielu trudnym dźwiękiem. Ćwiczenie polegać może na symulowaniu uczucia zimnych rąk, chuchania w ich wewnętrzną część i odczucia delikatnego „chuchnięcia” na skórze, jak w:

H – Hanna, H, Heinrich, H, Heinrich Heine i par, np. Hanna – Anna, Haus – aus itp.

10. Spróbujmy zapoznać uczących się z (niektórymi) znakami transkrypcji fonetycznej, ale tylko wg IPA.

11. „Konkrete Poesie” (Jandla, Warnke’go i innych) potraktujmy też jako źródło tekstów do ćwiczeń fonetycznych.

12. Wykorzystujmy dostępną bibliografię specjalistyczną oferującą bogatą ofertę materiału do ćwiczeń wszystkich zjawisk fonetycznych (por. poniżej).

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Dieling, H./ Hirschfeld, U. 2001. *Phonetik lehren und lernen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Doroszewski, W. 1966. *Wśród słów, wyrażeń i myśli. Refleksje o języku polskim*. Warszawa, PiW.
- Göbel, H./ Graffmann, H./ Heumann E. 1985. *Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs (mit 7 Kassetten, Folienreihe und Begleitheft)*. Köln: Inter Nationes.
- Grucza, F. 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WsiP.
- Heilmann, Ch.-M. 1992. „Methodische Aspekte der Klassifikation phonetischer Fehler“ [w:] Vorderwülbecke K. *Materialien DaF. Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF*. z. 32, 105-109.
- Hirschfeld, U./ Reinke, K. 2001. *Phonetik Simsalabim*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York> Langenscheidt.
- Rausch, R./ Rausch, I. 1989. *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Leipzig: Langenscheidt.
- Sajenczuk, M. E. 2003. „Światowy sławiec, zmeżczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPC UŁ” [w:] *Neofilolog*, 22, 65-74.
- Stock, E./ Hirschfeld, U. (red.). 2000. *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen*. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie.
- Szulc, A. 1982. „Błąd językowy a dydaktyka języka obcego” [w:] *Języki obce w szkole*, z.5.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Tertel, R.-K. 1974. *Wymowa niemiecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tertel, R.-K. 1978. „Typowe błędy popełniane przez kandydatów na studia w języku niemieckim. Błędy wymowy” [w:] Grucza, F. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP, 115-124.

## **BOÎTE À LETTRES (PRIMARY LETTER BOX), CZYLI PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO NAUCZANIA CZYTANIA W JĘZYKU OBCYM W MYŚL KONCEPCJI ZINDYWIDUALIZOWANEGO NAUCZANIA PRZY WYKORZYSTANIU TECHNIK MULTIMEDIALNYCH**

W pierwszych latach uczenia się języka obcego szczególny nacisk położony jest na kształcenie umiejętności słuchania i mówienia. Są to istotne umiejętności w procesie komunikacji i od nich również zaczynamy naukę języka macierzystego. Ucząc języka obcego dzieci warto zwrócić uwagę, że jest to jeszcze okres szczególnej wrażliwości dziecka na bodźce słuchowe i największe postępy osiągane są w ramach podsystemu fonetycznego języka. Na pewno warto wtedy szczególnie intensywnie rozwijać te sprawności. W tym czasie, w języku macierzystym, dzieci uczą się czytania i pisania oraz doskonalą te umiejętności. Na zajęciach języka obcego proszą często o informacje jak się czyta słowo, które znajdują na przykład na opakowaniu jakiegoś produktu lub jak pisze się wyraz, który im się podoba lub chcą go lepiej zapamiętać. W klasie obserwuje się dzieci zapisujące na kartkach lub ołówkiem w zeszytach obcojęzyczne słowa, które wydają im się ważne. Ponieważ nie znają jeszcze pisowni francuskiej zapisują je wykorzystując do zapisu znaną im polską ortografię, szukając takiej formy graficznej, która pozwoli im to słowo później odtworzyć. Z takich spostrzeżeń jasno wynika potrzeba wprowadzenia języka pisanego już na poziomie nauczania wczesnoszkolnego oraz wpisania umiejętności pisanie i czytania do realizowanych programów nauczania bo “podobnie jak nauczanie werbalne, rozwijają one abstrakcyjne, refleksyjne style myślenia i stanowią źródło takich doświadczeń i wiedzy o świecie, jakich nigdy nie udałoby się zdobyć z “pierwszej ręki” (Vasta, 1995:381). Opanowanie tych sprawności pozwoli również dzieciom na korzystanie z nowoczesnych form przekazu informacji wymagających umiejętność czytania i pisanie (Internet, poczta elektroniczna). Dostęp do nich pokazuje im praktyczne zastosowanie języka, co pozytywnie wpływa na ich motywację. Aby ułatwić dzieciom naukę czytania konieczne jest opracowanie efektywnych technik aby uczyć tych sprawności w sposób metodycznie spójny i poprawny.

Liczne obserwacje lekcji języka obcego przeprowadzonych w młodszych klasach szkoły podstawowej, skłoniły nas do utworzenia w 1999 roku międzynarodowej grupy badawczej, której celem było opracowanie modułu kształcenia dla nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, którzy chcą rozwijać u swoich uczniów sprawność czytania i pisanie. Projekt, który nazwaliśmy *Boîte à lettres* (Primary Letter Box) został zrealizowany w ramach programu Socrates-Comenius 2.1. Wzięli w nim udział dydaktycy języków obcych z sześciu ośrodków: Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krems (Austria), Uniwersytetu w Yorku (W.Brytania), Uniwersytetu Castilla-La Mancha (Hiszpania), oraz z dwóch ośrodków kształcenia nauczycieli: w Redcar (W. Brytania) oraz w La Coruna (Hiszpania-Galicja). Moduł składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. W części praktycznej omówiono tematy dotyczące:

- modelu poznawczego inteligencji wielorakich H.Gardnera,
- nauki czytania w języku macierzystym i w języku obcym
- rozwijania sprawności czytania,

- strategii czytania ze zrozumieniem.

Zamieściliśmy w niej również szereg materiałów audiowizualnych ilustrujących zaprezentowane koncepcje (materiały wideo, DVD). Druga część – praktyczna zawiera propozycje ćwiczeń jakie można wykonać podczas doskonalenia nauczycieli oraz ćwiczenia dla uczniów. Staraliśmy się tak je dobrać aby realizowane zadania były spójne z wybranym przez nas modelem poznawczym inteligencji wielorakich H.Gardnera oraz aby uczniowie, którym zaproponują nauczyciele te ćwiczenia, mieli możliwość opanowania podstawowych strategii czytania ze zrozumieniem. W większości materiałów korzystamy z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, liczne są prezentacje multimedialne, mini gry a także ćwiczenia do tablicy interaktywnej *Smart Board*.

Ze względu na to, że w podejściu komunikacyjnym szczególną wagę przywiązuje się do uczenia języka w kontekście potrzeb i możliwości ucznia, nasza koncepcja wprowadzania czytania w języku obcym na poziomie wczesnoszkolnym czerpie z opracowań H.Gardnera dotyczących koncepcji inteligencji wielorakich oraz z koncepcji strategii uczenia się prezentowanych przez J.Giasson (1995) oraz J.M. O'Malleya i A.U. Chamot (1990).

Dziecko rozpoczynające naukę czytania w języku macierzystym ma już za sobą bogate doświadczenie językowe i jeżeli nie cierpi na jakieś poważne deficyty, to sprawnie posługuje się językiem mówionym. Uczeń rozpoczynający naukę czytania w języku obcym nie jest w tej samej sytuacji - często się zdarza, że w tym samym czasie opanowuje on język mówiony i pisany, lub jeżeli sprawności czytania i pisania wprowadzane są nieco później, zna język obcy mówiony na poziomie podstawowym. Musi zatem pokonać znacznie więcej trudności niż w trakcie nauki czytania w języku macierzystym.

W dydaktyce często stawiane jest pytanie kiedy powinno się rozpocząć naukę czytania w języku obcym aby realizacja tego celu była jak najbardziej efektywna? Brak jest na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi. Praktyka szkolna pokazuje, że są nauczyciele, którzy wprowadzają czytanie od pierwszych zajęć, a są i tacy, którzy czekają rok, a nawet więcej, aby dzieci najpierw opanowały język mówiony. Nasze stanowisko w tej sprawie jest jednoznaczne: uważamy, że dziecko zanim zacznie czytać w języku obcym powinno dobrze opanować podsystem fonologiczny wybranego języka oraz dysponować podstawowym słownictwem. Dlatego sugerujemy by pierwszy rok nauki języka obcego skoncentrowany był na rozwijaniu świadomości fonologicznej dziecka, jego wrażliwości na nowe dźwięki, kształceniu podstawowych umiejętności komunikacyjnych oraz na budowaniu motywacji do nauki nowego języka. Pozwoli mu to na czytanie różnych tekstów, które chociaż częściowo będą zrozumiałe i nie będą przerażały skalą trudności. Teksty, które proponujemy dzieciom do czytania (wyliczniki, wierszyki, książeczki dla dzieci, opowiadania interaktywne) powinny być dostosowane z jednej strony do ich możliwości językowych (słownictwo, składnia) a z drugiej strony powinny być atrakcyjne. Jak to jednak pogodzić?

## **NOWOCZESNE TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I KOMUNIKACYJNE W PROJEKCIE *BOÎTE À LETTRES***

Realizowane w wielu ośrodkach uniwersyteckich oraz instytucjach szkolnych badania zachęcają do zastosowania w szkole bardziej indywidualnego podejścia do ucznia wczesnoszkolnego oraz motywowania go poprzez wykorzystanie nauczania polisensorycznego. Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne sprzyjają zarówno indywidualizacji jak i oferują wiele różnorodnych możliwości przekazywania oraz otrzymywania informacji. Nauczyciel wykorzystujący je ma możliwość prowadzenia zajęć w bardziej atrakcyjny, wielokanałowy sposób: poprzez wykorzystanie dźwięku, obrazu oraz danie uczniom możliwości działania. W tak zorganizowanym procesie nauczania zmienia się rola nauczyciela - nie jest on jedynym źródłem informacji dla uczniów, jest bardziej



animatorem, osobą organizującą cały proces nauczania. W naszym projekcie nowoczesne technologie są obecne zarówno w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli jak i w propozycjach ćwiczeń dla uczniów

Jakie zalety ma wprowadzenie w naszym projekcie nowych technologii do procesu doskonalenia nauczycieli?

- Pozwala na bogatą ilustrację przedstawionych koncepcji teoretycznych w praktyce szkolnej,
- Ułatwia interaktywną analizę wybranych sekwencji i materiałów pedagogicznych,
- Wspiera kontakt z innymi osobami uczącymi tego samego języka obcego (fora dyskusyjne, czat),
- Stymuluje rozwój autonomii nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego,
- Urozmaica i wzbogaca proces doskonalenia zawodowego,
- Wzbogaca warsztat zawodowy nauczyciela - pokazuje w jaki sposób korzystać z technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIC) na zajęciach językowych,
- Zwiększa motywację nauczycieli do samokształcenia.

Wśród wykorzystywanych narzędzi na dużą uwagę zasługuje tablica interaktywna – bardzo interesujące narzędzie dydaktyczne. Korzystamy z niej, bo pomaga w zoptymalizowaniu prezentacji materiału oraz motywuje uczniów do podjęcia wysiłku związanego z uczeniem się języka obcego. Jest łatwa w użyciu i jednocześnie oferuje dostęp do szerokiej możliwości jakie daje komputer. Ten, można by powiedzieć duży monitor pozwala uczniom i nauczycielowi na interaktywność, której nie mamy przy wykorzystaniu tradycyjnej tablicy. Można na niej prezentować uprzednio przygotowane materiały, pisać, przemieszczać obiekty oraz zapisywać w swoich plikach to, co zostało z uczniami wykonane podczas zajęć. Jest to urządzenie pozwalające na intensywną pracę z całą grupą uczniów. W naszym projekcie znajduje się wiele ćwiczeń przeznaczonych do wykorzystania przy użyciu tej tablicy.

## INDYWIDUALIZACJA PROCESU NAUCZANIA

W naszym projekcie wiele miejsca poświęciliśmy indywidualnemu podejściu do problemu opanowania umiejętności czytania w języku obcym. Bliska nam jest pedagogika różnic indywidualnych (*pédagogie différenciée*), która jest zorientowana na zindywidualizowany proces kształcenia a rozwijanie umiejętności czytania jest procesem nie tylko długim lecz także bardzo złożonym. Dzięki zastosowaniu tej koncepcji zarówno uczniowie jak i nauczyciele biorący udział różnych formach doskonalenia zawodowego, korzystający z materiałów *Boîte à Lettres* będą mieli możliwość uczestniczenia w procesie uczenia się i nabywania wiedzy oraz umiejętności w indywidualny sposób.

Według H. Przesmycki (1991) uczniowie różnią się od siebie na kilku płaszczyznach:

- **Poznawczej** - różnią się od siebie poziomem wiedzy i umiejętności, bogatsze lub uboższe są ich procesy psychiczne, są na innym etapie rozwoju poznawczego, mają różne wyobrażenia dotyczące otaczającego ich świata, sposoby myślenia i strategie uczenia się,
- **Spoleczno-kulturowej** - mają inne systemy wartości, inne przekonania i religie, inna jest historia każdej rodziny oraz jej bagaż kulturowy,
- **Psychologicznej** - mają odmienne doświadczenia życiowe, różną motywację, inna jest ich uwaga, kreatywność, chęć odkrywania i co innego sprawia im przyjemność.

Różnorodność profili ucznia, to nie tylko różnorodność “braków” ale przede wszystkim różnorodność “talentów”, to wzbogacanie procesu nauczania a nie zubażanie go (Vecchi, 2000: 177-186). W naszej propozycji kształcenia nauczycieli chcielibyśmy ich zachęcić do uczenia czytania w sposób bardziej zindywidualizowany, w oparciu o rzetelną diagnozę

profilu inteligencji poszczególnych uczniów. Ten zabieg pozwoliłby na zwiększenie efektywności nauczania oraz wpłynął na motywację uczniów do nauki czytania w języku obcym. Wiodącą dla nas koncepcją, pozwalającą na dopasowanie procesu nauczania do profilu ucznia jest model poznawczy inteligencji wielorakich H. Gardnera

## KONCEPCJA INTELIGENCJI WIELORAKICH H.GARDNERA

Teoria inteligencji wielorakich H.Gardnera nie ilustruje tylko i wyłącznie sposobu nauczania i uczenia się. Jest ona raczej modelem poznawczym, w którym znaczenie mają różnorodne formy myślenia, a co za tym idzie różne inteligencje. Gardner (2001:157-158) scharakteryzował osiem z nich: inteligencję językową, muzyczną, matematyczno-logiczną, przestrzenną, kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną, przyrodniczą, przy czym lista ta jest otwarta i autor koncepcji nie wyklucza istnienia innych.

Inteligencja	Charakterystyka
Inteligencja językowa	Związana z przetwarzaniem informacji językowych w zakresie: fonologii, gramatyki, semantyki oraz pragmatyki danego języka. Uczniowie posiadający dobrze rozwiniętą inteligencję językową mają łatwość wypowiedzi, bogate słownictwo, sprawnie posługują się językiem i są wrażliwe język.
Inteligencja muzyczna	Pozwala na rozumienie oraz tworzenie przekazu muzycznego, wpływa na poziom wrażliwości jednostki na dźwięk. Dzieci dysponujące tą inteligencją są uzdolnione muzycznie, wrażliwe na struktury rytmiczne i dźwiękowe muzyki ale także np. języka.
Inteligencja matematyczno-logiczna	Jest związana z umiejętnościami rozumienia i wykorzystywania abstrakcyjnych relacji. Osoby u których szczególnie się ona rozwinęła mają łatwość w wykonywaniu zadań abstrakcyjnych oraz potrafią sprawnie klasyfikować przedmioty i informacje.
Inteligencja przestrzenna	Umożliwia dobre postrzeganie wzrokowe oraz transformowanie informacji, które docierają do nas poprzez ten zmysł. Uczniowie preferujący tę inteligencję mają zdolność tworzenia mentalnych obrazów trójwymiarowych oraz manipulowania nimi.
Inteligencja kinestetyczna	Pozwala na sprawne wykorzystanie swojego ciała do wyrażenia emocji, do rozwiązywania wybranych problemów. Dzieci sprawnie posługujące się tą inteligencją z łatwością i precyzją wykonują prace manualne oraz z łatwością kontrolują motorykę swojego ciała.
Inteligencja intrapersonalna	Jest związana z samoświadomością. Pozwala na refleksję nad własnym zachowaniem, możliwościami, uczeniem się, motywacją oraz emocjami. Uczniowie, którzy mają ją dobrze rozwiniętą skuteczniej używają strategii uczenia się
Inteligencja interpersonalna	Związana jest z umiejętnościami komunikowania się z innymi. Dzieci sprawnie posługujący się tą inteligencją łatwo wchodzi w interakcje z innymi oraz posiadają umiejętności pracy w zespole.
Inteligencja przyrodnicza	Charakteryzuje osoby szczególnie wrażliwe na otaczające środowisko. Uczniowie, którzy mają dobrze rozwiniętą tę inteligencję interesują się przyrodą i lubią zwierzęta.

Model Gardnera wskazuje, że każda osoba dysponuje wszystkimi inteligencjami w różnych kombinacjach i od środowiska zależy w jakim zakresie są one rozwijane. Koncepcja ta, promująca indywidualne podejście do ucznia, znalazła zastosowanie w praktyce szkolnej i jest testowana w wielu amerykańskich i europejskich szkołach (Gardner i in., 2001, Gardner, 2004). W naszym projekcie również znalazła zastosowanie. Przygotowaliśmy dla najmłodszych uczniów serię ćwiczeń w czytaniu przy czym zadania zostały tak dobrane, aby uczeń realizując je miał możliwość skorzystania z jednej strony ze swoich „mocnych” inteligencji i przez to osiągnął sukces w jego wykonaniu a z drugiej aby spróbował wykonać takie zadania, które będą stymulowały jego mniej rozwinięte inteligencje.

Uważamy, że wykorzystanie modelu poznawczego H.Gardnera w nauczaniu czytania w języku obcym na poziomie wczesnoszkolnym, w kombinacji z nauką strategii czytania przy wykorzystaniu do tego celu nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych pozwoli nauczycielowi wprowadzić dziecko w świat czytania w efektywny i atrakcyjny sposób. Przygotowany przez nas moduł doskonalenia zawodowego powinien przygotować nauczycieli do wdrażania koncepcji zindywidualizowanego nauczania i rozwijania działań pedagogicznych zorientowanych na osiągnięcie przez ucznia sukcesu w szkole.

## BIBLIOGRAFIA

- Dembo, M.H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Gardner, H. 1997. *Les Formes de l'intelligence*. Paris: Ed.Odile Jacob.
- Gardner, H./ Kornhaber, M. L./ Wake, W. K. 2001. *Inteligencja – wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gardner, H. 2002. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Giasson, J. 1995. *La lecture – de la théorie à la pratique*. Montréal/Paris: Ed. Gaëtan Morin.
- O'Malley, J.M/ Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Przesmycki, H. 1991. *Pédagogie différenciée*. Paris: Hâchette Education.
- Vecchi, G. 2000. *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hâchette Education.

## ROLA TEKSTU LITERACKIEGO W NAUCZANIU JĘZYKA WŁOSKIEGO

Wszelkie rozważania na temat nauczania języka włoskiego jako języka obcego włoscy glottodydaktycy rozpoczynają od analizy problemu motywacji. Wynika to między innymi z faktu, iż język włoski traktowany jest i funkcjonuje w literaturze przedmiotu jako język niepotrzebny, *lingua inutile* – trudno bowiem byłoby przypisać mu znaczącą rolę w komunikacji na terenie Europy i poza nią. Stąd też głębokie przekonanie, że uczeń podejmuje decyzję o wyborze języka włoskiego jako środka służącego do poznawania kultury, dzieł sztuki, literatury tego kraju. Z tego wynika również swoiste podejście do nauczania włoskiego, a szczególnie do celów jego nauczania. Hanna Komorowska (Komorowska 2002:31) w *Metodyce nauczania języków obcych* tylko raz wspomina o języku włoskim: *Nie bez znaczenia jest też to, czy nauczany język jest pierwszym czy drugim językiem obcym wprowadzanym w szkole. Najczęściej koncepcje charakterystyczne dla kursów ogólnych, gdzie wprowadza się wszystkie umiejętności z akcentem na sprawnościach żywego języka, dotyczą pierwszego języka obcego opanowywanego przez uczniów i języków o dużym zasięgu, np. angielskiego czy niemieckiego. W nauczaniu drugiego języka obcego, często języka o mniejszym zasięgu, następuje zazwyczaj silna koncentracja na pewnych tylko umiejętnościach, np. na czytaniu, co bywa częste w nauce języka francuskiego, czy na kompetencji socjokulturowej, co bywa częste w nauczaniu języka włoskiego.* Jakie więc miejsce wśród zainteresowań socjokulturowych zajmuje literatura? Według badań przeprowadzonych przez Vignuzziego w 1983 roku<sup>1</sup> (Balboni 1994:132) „czytanie tekstów literackich” zajmuje drugie miejsce wśród motywacji (po „oglądaniu spektakli teatralnych i filmów kinowych”, a przed „oglądaniem telewizji i słuchaniem radia włoskiego”) – 16,2%. Jednak w ostatnim okresie oczekiwania uczniów w stosunku do kursu języka włoskiego uległy całkowitej zmianie. W badaniach przeprowadzonych przez Uniwersytet dla obcokrajowców w Perugi w 1988 roku (Covino Bosaccia 1989:79) wzięło udział 54 Polaków, z których 29 osób jako pierwszy powód podało „naukę”, 11 - „pracę”, a tylko 8 - „kulturę”, nie precyzując jaki aspekt kultury jest dla nich najbardziej interesujący. Warto pokusić się o sprawdzenie jak wyglądają te proporcje wśród osób uczących się włoskiego w Krakowie. Z ankiety przeprowadzonej w czerwcu tego roku wynika, że tylko 35 osób uczących się na 242 osoby, które odpowiedziały na ankietę jest zainteresowanych literaturą włoską i chciałoby poznać teksty literackie w oryginale<sup>2</sup>. Należy również przypuszczać, iż w najbliższym okresie sytuacja ta nie ulegnie istotnym zmianom: 24% uczniów (225 osób na 1054 osoby), którzy wybrali język włoski w liceach ogólnokształcących, wymieniło poznawanie kultury włoskiej

<sup>1</sup> Przytoczone przez Balboniego dane pochodzą z opracowania *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1983.

<sup>2</sup> Ankieta została przeprowadzona wśród studentów italianistyki, iberistyki, romanistyki i kursów międzywydziałowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także kursantów uczących się we Włoskim Instytucie Kultury w Krakowie.

jako element spędzania czasu wolnego (20,4% ankietowanych wybrało właśnie opcję „interesuje mnie kultura Włoch”)<sup>3</sup>.

Stosunkowo łatwo też znaleźć odpowiedź na pytanie – czego oczekują uczniowie poznający język obcy? Rzecz jasna, nauki komunikacji, skutecznego porozumiewania się w języku obcym w sytuacjach życia codziennego. A jaka jest odpowiedź glottodydaktyków włoskich na tak sformułowane żądanie? Czy są oni gotowi zrezygnować z nauczania literatury? Paolo Balboni (Balboni 2001:2-3), znany włoski uczony, tłumacz, iż „Włosi posiadają kulturę diachroniczną”, że „mają diachroniczną naturę” (*sono diaronici – są diachroniczni*), a na dowód tego podaje przykład apatycznego, niechlujnego młodzieńca, otumanionego masową kulturą Wielkiego Brata, który pójdzie manifestować przeciwko zburzeniu starej kamienicy, bo kultura jest integralną częścią jego tożsamości. Oczywiście takie zachowania ujawniają się tylko w wyjątkowych sytuacjach. Jednak, generalizując nieco całe zjawisko, można pokusić się o stwierdzenie, że wśród współczesnych społeczeństw europejskich, to właśnie Włosi w wyjątkowo spektakularny sposób łączą kulturę wysoką z wszelkimi przejawami tzw. kultury medialnej, tworząc z nich paradoksalną jedność. Wynika to m. in. z charakteru mentalności tzw. „przeciętnego Włocha”, która w znacznie większym stopniu jest kształtowana przez tradycyjne – także w znaczeniu historycznym – wartości kulturowe, niż ma to miejsce na przykład w przypadku Niemców czy Skandynawów. Wbrew temu, co można by sądzić, Włosi nadal plasują się w europejskiej czołówce, jeżeli chodzi o ilość kupowanych książek (oczywiście nie jest to równoznaczne z faktem ich czytania...), a włoskie wydawnictwa wciąż należą do światowych potentatów, mimo olbrzymiego kryzysu, jaki opanował rynek książki na niemal całym Starym Kontynencie. Uderza także olbrzymia liczba włoskich wydawnictw popularnonaukowych i popularyzatorskich, zwłaszcza poświęconych historii sztuki, które znacznie przewyższają pod tym względem wydawnictwa z innych krajów i to nie tylko, jeżeli chodzi o ilość tego rodzaju publikacji, ale także ich jakość (przynajmniej jeśli weźmiemy pod uwagę edytorską, estetyczną stronę tych przedsięwzięć). Te wszystkie elementy składają się na specyficzny kontekst kulturowy, który tak często i chętnie każe prezentować dzieła literackie na stronach podręczników do nauki języka włoskiego.

Stąd też waga, jaką przywiązuje się do prezentacji fragmentów dzieł literackich w podręcznikach do nauczania języka włoskiego. Nie chodzi tu o analizę literacką dzieła, bo też trudno byłoby na kursie przedstawić taką dogłębną analizę z dwóch powodów: po pierwsze, na zajęciach przedstawiony jest tylko fragment dzieła literackiego, a przecież (Pasternak 1991:28) *dzieło literackie jako niepowtarzalna całość przestaje być dziełem literackim we fragmentcie*, po drugie zaś literacki język włoski jest bardzo trudny m.in. ze względu na bogatą leksykę i strukturę składniową. Natomiast język używany przez krytykę literacką zdaje się jeszcze bardziej nieprzystępny ze względu na terminologię, która jest hermetyczna, niezrozumiała dla niedostatecznie przygotowanego odbiorcy. Na czym więc powinna polegać praca z tekstem literackim podczas lekcji języka włoskiego? Balboni daje następującą sugestię (Balboni 2001:3, tłumaczenie własne): *Nauczyciel może wybrać kilka przykładowych tekstów, żeby pokazać jak funkcjonuje nasz język, kiedy jest używany w funkcji estetycznej: pokazać giętkość włoskiego Leopardiego lub Calvina, nie dywagować nad pesymizmem tego pierwszego, czy relatywizmem tego drugiego*. Nie sposób nie zgodzić się z opinią Balboniego. Sądzę jednak, że można uzupełnić tę propozycję informacją istotną – jak myślę - z punktu widzenia sytuacji polskiego ucznia: w Polsce większość osób kontynuuje naukę języka przez stosunkowo krótki okres czasu, co pozwala na porozumienie się w typowych dla dnia codziennego sytuacjach, nie daje jednak możliwości przeczytania wybranego dzieła

<sup>3</sup> Badania przeprowadzone przez Adriannę Knap i wykorzystane w pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof.dr hab. Stanisława Widłaka *Motivazione allo studio della lingua italiana nelle scuole medie superiori di Cracovia*, Kraków, 2003

literackiego w oryginale. Stąd niekiedy byłoby wskazane odejście od propozycji podręcznikowych i bliższe przedstawienie tych utworów, które zostały przetłumaczone na j. polski. Dzięki temu zainteresowany danym dziełem uczeń mógłby zapoznać się przynajmniej z jego tłumaczeniem. Podkreślam jeszcze raz, że nie chodzi tu o analizę dzieła literackiego rozumianą jako (Lisowski 1976:11) *wyodrębnienie poszczególnych warstw, elementów i aspektów utworu*, ale o jego interpretację, która zakłada, że *jednoznaczne ich odczytanie jest wprost niemożliwe. Stąd każda interpretacja tego typu utworów rzeczywiście mieć będzie charakter propozycji hipotetycznej*. Takie ujęcie problemu pozwala na przedstawienie i rozpatrzenie wielu hipotez dotyczących interpretacji dzieła, a to z kolei prowadzi do dyskusji, która w tym wypadku ma być (Marciszewski 1976:40) *niczym nieskrepowaną ekspresją wyobraźni, eksplozją pomysłów najbardziej choćby fantastycznych, wolnych od wszelkich rygorów, które cechują myślenie naukowe* (przykładem mogą być „Sette piani” Buzzatiego, gdzie osoba nie znająca ideologicznego kontekstu twórczości tego pisarza, może interpretować przesłanie jego książki na wiele często od siebie odmiennych sposobów). Fragmenty utworów literackich należy jednak dobrać bardzo ostrożnie. Przykładem na niewłaściwie podjętą decyzję może być fragment „Di noi tre” Andrei de Carlo, który wybrali do interpretacji autorzy podręcznika „Rete2” (Mezzadri, Balboni 2001: 32-33). Zaproponowali oni mianowicie bardzo konkretne, w odniesieniu do tekstu pytania, na które jednak nie sposób znaleźć we wspomnianym fragmencie jedno znacznych odpowiedzi. Nawiasem mówiąc takie, to jest konkretne odpowiedzi autorzy podręcznika proponują w kluczu.

Tak więc na kursie j. włoskiego praca z tekstem literackim przebiega w następującym porządku:

TEKST ► AUTOR ► RUCH LITERACKI ► KONTEKST  
HISTPRYCZNO-KULTURALNY

Jest to proces odwrotny do tego proponowanego na zajęciach z literatury języka włoskiego.

Czytanie fragmentu dzieła literackiego może mieć także walory poznawcze: przedstawienie rzeczywistości pozaliterackiej, zwrócenie uwagi na istotne elementy socjokulturowe danego kraju, informacje o sposobie życia danej społeczności. Taki jest cel użycia np. fragmentu z książki Palazzeschi (Zawadzka 1993:382-383)<sup>4</sup>, gdzie pisarz przedstawia stereotyp Włocha. Współcześnie coraz większą rolę w procesie dydaktycznym zaczyna odgrywać kształtowanie świadomości kulturowej na temat Włoch za pomocą odpowiednio dobranych fragmentów utworów literackich. Niewątpliwie wiąże się to z szerszą w Europie tendencją, np. w sztuce czy w naukach społecznych, która kładzie nacisk na pogłębianie różnych aspektów interkulturowej komunikacji. Szczególnie dobrze mają jej służyć te wszystkie działania edukacyjne, jakie prowadzą do obalenia funkcjonujących stereotypów na temat konkretnych nacji. Neutralizowanie, a w dalszej kolejności znoszenie uprzedzeń, które przejawiają wobec siebie obywatele różnych państw, powinno odbywać się przede wszystkim na drodze poznawania socjokulturowego pejzażu danego kraju. Jak wiadomo, temu celowi doskonale służy właśnie literatura piękna, ponieważ w jej przypadku edukacja łączy się z przyjemnością lektury. Jeżeli natomiast fragment dzieła literackiego potraktuje się także jako materiał do nauki języka obcego – jak często dzieje się to w przypadku podręczników do nauki włoskiego – to wspomniany wymiar edukacyjny zostaje jeszcze zwielokrotniony: pracując na takim tekście, uczeń poznaje nie tylko kolejne aspekty obcego języka, ale również w sposób fragmentaryczny literaturę danego kraju i jego socjokulturowy wymiar.

<sup>4</sup> Autorka przedstawia uproszczony fragment *Tre imperi...mancati* Aldo Palazzeschi;

Nie można także pominąć związku między dziełem literackim a językiem (Pasternak 1991: 28) *traktowanym jako langue i jako parole. Analiza języka dzieła literackiego, pełnego metafor, metonimi i symboli jest zdecydowanie odmienna pod wieloma względami niż analiza języka potocznego, tak w wymiarze kodu, jak i w wymiarze wypowiedzi.* Autorzy włoskich podręczników traktują jednak tekst literacki przede wszystkim jako przykład na zilustrowanie zagadnień gramatycznych wprowadzanych w poszczególnych jednostkach dydaktycznych. W tym przypadku tekst literacki pełni zatem funkcję tekstu wstępnego pierwszej fazy zajęć, a także znajduje zastosowanie podczas ćwiczenia niektórych form czy struktur gramatycznych (głównie użycia zgodności czasów, przyimków i zaimków). Tak właśnie zostaje on wykorzystany np. w podręczniku „Qui Italia più”, gdzie równoległe z artykułami z prasy (te służą głównie do ćwiczeń na tekście), autorzy przedstawiają fragmenty narracyjne, które stanowią materiał do analizy problemów gramatycznych. Teksty te funkcjonują niemal autonomicznie względem utworów literackich z których pochodzą: nie są opatrzone nawet krótką notką biograficzną o autorze. W jakim celu autorzy podręcznika posługują się więc tekstem narracyjnym, a nie dialogiem, który przecież zdecydowanie bardziej odpowiada podejściu komunikacyjnemu, bo w sposób bezpośredni uczy przekazywania i uzyskiwania informacji? Otóż dłuższy tekst ciągły, prezentowany np. w formie opowiadania pozwala na przedstawienie i wyćwiczenie bardziej złożonych struktur gramatycznych (np. zdań podrzędnie złożonych, rzadko występujących w codziennym języku), a także na rozwijanie słownictwa wykraczającego poza leksykę o dużej częstotliwości użycia. Takie uzupełnienie materiału opartego na formie dialogów wydaje się niezbędne do nauki komunikacji wychodzącej poza zautomatyzowane struktury zdaniowe służące jedynie do sprawnego funkcjonowania w tzw. codziennym życiu (zrobienie zakupów, przemieszczanie się w obrębie miasta, itd).

Reasumując zatem, w podręcznikach do nauki języka włoskiego tekst literacki ma potrójne zastosowanie: po pierwsze, służy do wywołania dyskusji na rozmaite tematy związane lub niezwiązane z doświadczeniami życiowymi czytelnika, po drugie, służy do przedstawienia realiów socjokulturowych Włoch, po trzecie, pomaga w prezentowaniu zagadnień gramatycznych wprowadzanych w ramach danej jednostki lekcyjnej.

Warto też zwrócić uwagę na dwie inicjatywy podjęte przez Włochów, a mające na celu upowszechnienie literatury włoskiej, czytanej w oryginale. Pierwsza, to seria *ER- Facili Letture* (EASY READERS), seria dzieł literatury włoskiej (od Boccaccia, przez Calvino do Moravii) skróconych i uproszczonych, wydawanych na czterech poziomach, które różnią się ilością użytych w nich słów: A – 600 słów, B – 1200, C – 1800, D – 2500. Słowa o niskiej częstotliwości użycia są przedstawione za pomocą obrazków lub prostych definicji, a poszczególne rozdziały zakończone serią pytań na ogólne zrozumienie tekstu. Ten rodzaj tekstu jest bardzo prosty pod względem leksyki. Niestety, już od serii A autorzy posługują się wszystkimi możliwymi do użycia strukturami morfoskładniowymi, co niejednokrotnie blokuje zrozumienie tekstu (zgodnie z zasadami użyty jest jako podstawowy czas literacki *passato remoto*, na tej bazie prowadzona jest zgodność czasów – zastosowanie znajdują wszystkie 22 czasy).

Dużo bardziej interesującą zatem wydaje się inna inicjatywa edukacyjna, podjęta w ostatnim okresie i prowadzona pod kierunkiem Marco Mezzadriego w formie wydawnictwa *Il piacere della lettura* (*Przyjemność czytania*). Mezzadri zaproponował 3 poziomy: bardzo dokładnie wyznaczył zarówno ilość używanych słów (livello 1 – 750; 2 – 1300; 3 – 2200), jak i zakres materiału gramatycznego wchodzącego w skład poszczególnych poziomów. Na tej podstawie nauczyciele i pisarze tworzą teksty dla obcokrajowców, niejako „literaturę na zamówienie”, odpowiadającą umiejętnościom językowym danego ucznia. Zadaniem osoby piszącej tekst jest także przygotowanie serii ćwiczeń ułatwiających zrozumienie tekstu i, w dalszej kolejności, samodzielne generowanie tekstów narracyjnych (ustnych i pisemnych).

Celem nadrzędnym staje się przygotowanie ucznia do roli czytelnika literatury w oryginale. Ciekawostką jest to, że ćwiczenia przygotowane są zawsze dwutorowo: dla czytelnika indywidualnego zostaje przygotowany rodzaj rozmowy między nim a autorem tekstu, zaś dla uczniów pracujących z tekstem pod kierunkiem nauczyciela – ćwiczenia do pracy w grupach. Zajęcia rozpoczynają się serią ćwiczeń mających na celu wprowadzenie do kilku tekstów, z których sami uczniowie wybierają ten najbardziej interesujący – czynnik bardzo istotny w utrzymaniu wysokiego poziomu motywacji.

Moje rozważania pragnę zakończyć cytatem z poradnika Maurycego Manna *Jak się uczyć języka i literatury włoskiej?* wydanego w 1928 roku (Mann 1928: 9): *Wydawca tych wskazówek nieraz już obserwował, jak to złe wydanie autora, licha monografia lub za trudny podręcznik zniechęcały pracujących i marnowały im czas, przeznaczony na studia. Zaoszczędzić przykrych zawodów i ułatwić pracę przez właściwy dobór książek pragnie wydawca tego poradnika, pisząc go w przekonaniu, że wiedzę powinno się zdobywać nie w utrapieniu i uciążliwym trudzie, ale w pogodzie i radości ducha.* Zadanie nauczyciela języków obcych, jak dowodzi przytoczony fragment, pozostaje od lat niezmiennie.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni P.E. 2001. "Nell'ultimo decennio si è imboccata una strada" [w:].It. Perugia. Edizioni Guerra, 2-3.
- Balboni, P.E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Covino Bosaccia, M.A. 1989. *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lisowski, Z. 1976. *Interpretacja literacka i jej rola w procesie dydaktycznym*. Rzeszów: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mann, M. 1928. *Jak się uczyć języka i literatury włoskiej*. Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane: Nakład Gebethnera i Wolffa.
- Marciszewski, W. 1976. *Rola dyskusji w nauczaniu i wychowaniu*. Warszawa> Książka i Wiedza.
- Mazzetti, A./ Manili, P./ Bagianti, M.R. 1997. *Qui Italia più*. Milano: Le Monnier.
- Mezzadri, M./ Balboni, P.E. 2001. *Rete 2*. Perugia: Edizioni Guerra
- Pasternak, W. 1991. *O celach edukacji literackiej*. Goleniów: Oficyna Wydawnicza „BIOS”.
- Zawadzka, D. 1993. *Język włoski dla Polaków. Dialogi i ćwiczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



## ZAŁOŻENIA INTEGRACYJNE JĘZYKOZNAWSTWA KOGNITYWNEGO – IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Po wstąpieniu Polski do struktur Unii Europejskiej ponownie rozgorzała dyskusja na temat znaczenia języków obcych w procesach konsolidacyjnych i w funkcjonowaniu amalgamatu językowego, jakim jest bez wątpienia europejska organizacja realizująca swoje cele na poziomie ekonomicznym, politycznym i kulturowym. Cele te determinują zadania szkoły w wielu aspektach życia codziennego i społecznego. Szczególną rolę odgrywają zagadnienia glottodydaktyczne, które należy umiejętnie zintegrować z innymi dziedzinami życia. Z tego względu poniższe rozważania są kolejnym głosem w szerokiej dyskusji na temat nauki języków obcych w dobie integracji europejskiej. Korelacja między językoznawstwem kognitywnym i glottodydaktyką stanowi główny wątek rozważań, w których szczególne miejsce znalazł dezyderat przetransponowania wyników badań teoretyczno-empirycznych kognitywistów na bazę praktycznej glottodydaktyki.

Od lat siedemdziesiątych XX wieku za sprawą amerykańskich językoznawców R. Langackera, G. Lakoffa, Ch. Fillmore'a, R. Jackendoffa rozpoczęła się rozwijać w lingwistyce, psychologii i innych naukach humanistycznych teoria badawcza, która ma na celu eksplikację „*języka jako narzędzia ludzkiego poznania i klasyfikowania świata oraz środka działania w społeczeństwie. Głównym zadaniem jest odkrycie i opisanie struktur poznawczych, utrwalonych w języku-systemie oraz w jego wytworach – tekstach*” (Podracki 1998:116, 125). Tematykę kognitywizmu podjęli również językoznawcy europejscy: Francuzi: F. Raster, G. Kleiber, Polacy: A. Wierzbicka, B. Ostyn-Rudzka, J. Bartmiński, R. Tokarski, T. Krzeszowski, R. Kalisz, H. Kardela, G. Kleparski, P. Łozowski, B. Lewandowska-Tomaszyk, E. Tabakowska, Rosjanie: J. Apresjan, E. Paduczewa, N.D. Arutjunowa. Chociaż lingwistyka kognitywna wywodzi się z kierunku generatywnego, stała się jednak jego przeciwnym biegunem. Abstrakcyjny system językowy składający się z binarnych znaków językowych był celem badań strukturalistów, o czym świadczy ostatnie zdanie Saussure'owskiego kursu „*Prawdziwym przedmiotem językoznawstwa jest język rozpatrywany sam w sobie i ze względu na siebie samego*”, którego celem badań był abstrakcyjny system językowy. Należy stwierdzić, że kognitywiści obrali jednak inną drogę eksplikacji i egzemplifikacji współzależności jednostek w systemie językowych. Głównym przedmiotem i celem badań językoznawstwa kognitywnego jest użycie języka jako środka komunikacji międzyludzkiej, stworzenie takiego modelu języka, który funkcjonowałby zarówno w ramach literalnego, jak i metaforycznego użycia, nie tworząc w ten sposób granic między dosłownym i obrazowym sposobem użycia języka. Kognitywizm włącza do swoich badań analizę zdolności poznawczych człowieka, będących zwierciadłem języka, percepcję, generalizowanie, punkt widzenia, wyobraźnię, język w aspekcie antropologicznym jako część działalności człowieka na poziomie mentalnym i socjalnym, znaczenie generowane przez system językowy stanowiące interpretację świata pozajęzykowego, poznanie procesów mentalnych i wartościowanie konceptów utrwalonych w języku określonej zbiorowości. Istotne przy tym jest założenie, że ważną rolę w kształtowaniu odniesienia semantycznego odgrywają wszelkie doświadczenia użytkowników języka. Dlatego metafora i metonimia traktowane są przez kognitywizm jako charakterystyczne dla człowieka mechanizmy percepcji i porządkowania świata. W tym kontekście należy zgodzić się z rozważaniami Przybylskiej (2002:20), która stoi na stanowisku, iż kognitywiści podkreślają społeczny

charakter języka, jego symboliczno-kulturowe znaczenie. Język jest jednocześnie specyficznym ludzkim darem lub wytworem i nie można go zbadać stosując metodologię typową dla nauk ścisłych. Aspekt symboliczny umożliwia bezpośrednie odzwierciedlenie procesów poznawczych, które dokonują się w mózgu człowieka. Z tego względu język jest mentalnym narzędziem poznania uzależnionym od możliwości percepcyjnych człowieka, co stanowi o jego nieautonomiczności.

Aby opisać strukturę języka należy uwzględnić 3 poziomy, na których zachodzą relacje współzależności: poziom fonologiczny, poziom semantyczny, poziom symboliczny. Poziom symboliczny łączy odpowiednio sferę dźwiękową i znaczeniową. Przybylska (2002:20) uważa słusznie, iż nie tylko leksemy, ale także struktury morfologiczne mają charakter symboliczny. Dlatego cała gramatyka jest „usemanticzna”, ponieważ to ona również stanowi o strukturze naszych mentalnych procesów i jest symbolem sfery znaczeniowej. Łańcuchy morfemów jako minimalnych jednostek symbolicznych tworzą dłuższe struktury na poziomie symbolicznym. Jednostki treści pojęciowej i jednostki schematyczne tworzą elementy symboliczne, w tym także kategorie gramatyczne. Człowiek raczej reprodukuje komponenty języka wywołując je automatycznie z leksykonu mentalnego w czasie komunikowania się z innymi ludźmi. Status jednostki językowej zależy więc od stopnia jego utrwalenia w umyśle i jego odpowiedniego przetwarzania łącząc nowe elementy z już utrwalonymi konstruktami językowymi. Analizy kognitywne wykorzystują pojęcie kategorii o granicach rozmytych i rozciągliwych oraz gradualną strukturę, składającą się z centrum i peryferii. Kryterium podobieństwa rodzinnego stanowi bazę uporządkowania osób, przedmiotów i zjawisk. Na przykład w kategorii <DRZEWO> w kulturze polskiej najlepszymi przykładami są *brzoza, dąb, lipa i osika*, natomiast pojęcie *pinii, palmy i baobabu* są mniej typowymi przykładami podanej kategorii. Rozciągalne granice pozwalają rozszerzać i wzbogacać wymienione elementy rzeczywistości. W tym celu wykorzystuje się wspomniany świat metafor, np. *rosły/silny/wielki/zdrowy jak dąb, coś staje dęba/dębem, dawać dęba, ale/co za/to lipa, robić coś na lipę, drzeć/trząść się jak osika, brzoza płacząca*. Przykład związku frazeologicznego *palma komuś odbija* świadczy o tym, że czasami korzystamy jednak w procesie komunikacji z obcej rzeczywistości pozajęzykowej. Kognitywiści eksplikując znaczenia różnych jednostek leksykalnych analizują jednocześnie struktury poznawcze. Ten kognitywny proces jest globalny, interdyscyplinarny, integrujący wiedzę z wielu dziedzin, ponieważ obejmuje różnorodne warstwy kategorii językowych (Podracki 1998: 125). Powyższe aspekty wpływają na duże zainteresowanie badaczy różnych dziedzin naukowych kognitywizmem, a perspektywy lingwistyki kognitywnej rozumianej jako nauki integrującej wiedzę z różnych dziedzin wydają się mieć duży wpływ na rozwiązywanie problemów językoznawstwa stosowanego. W celu potwierdzenia hipotezy postawionej w tej części o interdyscyplinarności jako inherentnej wartości kognitywizmu posłużmy się fragmentem rozważań Grzegorzyczkowej (2001:81), która twierdzi, że „...*dla wszystkich ujęć kognitywistycznych charakterystyczne jest nastawienie interdyscyplinarne: język badany jest w powiązaniu z innymi dziedzinami, nie tylko psychologią (...), ale także zjawiskami społecznymi, a przede wszystkim zjawiskami kultury.*” Według Grzegorzyczkowej (2001:81) typowe dla kognitywizmu jest ścisłe scalanie płaszczyzny językowej z zagadnieniami psychologicznymi, głównie z psychologią poznawczą, zwłaszcza z tzw. psychologią postaci, zajmującą się procesami poznawania przedmiotów jako pełnej struktury z użyciem konkretnych schematów wyobraźniowych. Procesy mentalne człowieka odzwierciedlają działania poznawcze, dzięki czemu dochodzi do konceptualizowania świata. Interdyscyplinarność kognitywizmu powoduje, że wymagania metodologiczne stawiane lingwistyce przez strukturalizm zostały ostudzone poprzez zniesienie nakazu ścisłego oddzielenia synchronii od diachronii. Jest to całkiem zrozumiałe, ponieważ przy rekonstrukcji sposobu ujmowania świata zakrzepłego i zakotwiczonego w języku należy

skorzystać z wyników badań informujących o motywacji znaczenia (Grzegorzczkova 2001:81).

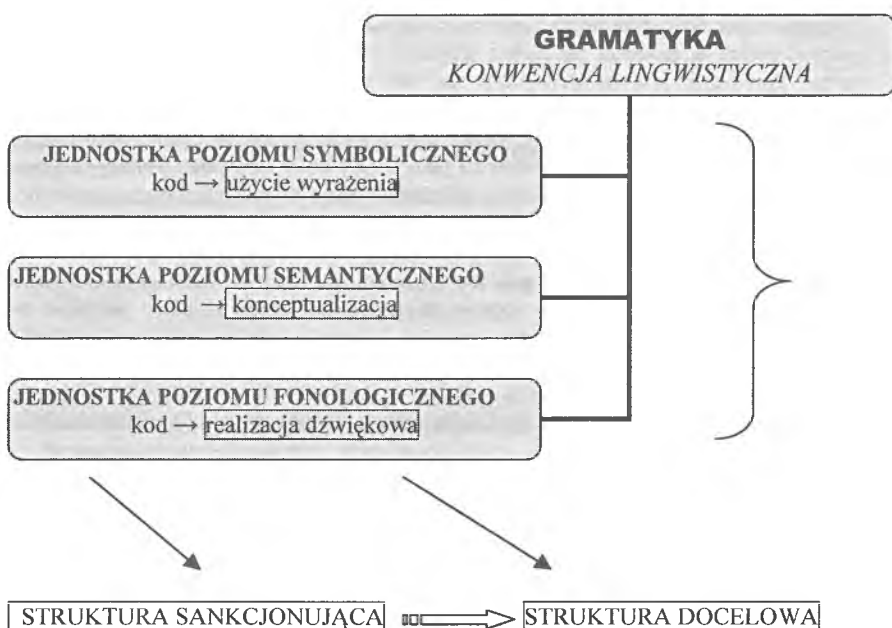
Interdyscyplinarność lingwistyki kognitywnej wynika z poszukiwań odpowiedzi na następujące pytania: 1) Jakie kognitywne mechanizmy konstytuują ludzką zdolność mówienia? 2) Jak dochodzi do opanowania zdolności mówienia w języku obcym? 3) Jakie kognitywne procesy determinują użycie języka? 4) Jakie interakcje zachodzą między systemem języka i innymi systemami kognitywnymi? 5) Jakie neuronalne struktury i procesy leżą u podstaw języka jako systemu i jego nabywania. Za Helbigiem (2002:210) rozumiemy zatem lingwistykę kognitywną nie jako teorię gramatyki lecz teorię języka, która poza elementami formalnymi integruje komponenty treściowe i przez to dąży do integracyjnej teorii językowej. Mechanizmy realizacji w zakresie kompetencji proceduralnej są istotnym składnikiem sprawności mówienia, które warunkują zdolności aktywowania i przetwarzania wiedzy. Pod pojęciem kompetencji językowej rozumiemy zatem nie tylko statyczny system wiedzy, lecz także wszystkie procesy i mechanizmy, które pomagają przy realizacji wiedzy, jej aktywacji i przetwarzaniu w procesie komunikacji językowej. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w tak zwanej metodzie kognitywnej stosowanej w procesie glottodydaktycznym, która umiejętnie łączy poszczególne elementy świata językowego i pozajęzykowego. Według Szulca (1984:144f.) metoda kognitywna, zwana też metodą świadomego uczenia się kodu językowego, opiera się w swych założeniach całkowicie na poznawczej teorii pola, w której ważny jest system wzajemnych powiązań określonej sytuacji problemowej. Według teorii pola podstawowymi zjawiskami psychologicznymi są: percepcja, poprzez którą jednostka dokonuje selekcji bodźców, oraz organizacja, mająca na celu hierarchizację bodźców. Proces uczenia się polega na odpowiedniej organizacji zachowania, umożliwiającej wgląd do jego struktur, nawiązuje do osiągnięć gramatyki generatywno-transformacyjnej oraz do natywistycznej teorii akwizycji języka, która zakłada, iż zakodowane w mózgu określone struktury językowe stanowią specyficzną właściwość gatunku ludzkiego i dlatego posiadają charakter uniwersalny. Te bliżej nie sprecyzowane struktury nazywamy również mechanizmami i urządzeniami o charakterze autonomicznych idei wrodzonych, które funkcjonują bez względu na stopień inteligencji. Stanowią one część mechanizmu przyswajania języka obcego, który umożliwia budowanie swego rodzaju własnej gramatyki języka otoczenia, odpowiadającej stopniowi opanowania tego języka przez danego ucznia. Według zaleceń metody kognitywnej proces dydaktyczny przebiega od kompetencji do performancji, czyli aktualizacji kompetencji językowej w konkretnej wypowiedzi. Celem metody kognitywnej jest zdobycie kompetencji językowej. Uczeń powinien zapoznać się w sposób świadomy z daną regułą językową, a następnie, zgodnie z zasadą pola poznawczego przejść do jej stosowania w praktyce. Prowadzi to do interioryzacji reguł językowych, czyli nieświadomego opanowania systemu języka, nierefleksyjnego nabycia reguł kodowania i dekodowania. Faza ta następuje dopiero po wejściu reguły w skład kompetencji językowej. W przypadku kognitywnych celów uczenia się i nauczania szczególnie chodzi o przekaz informacji w sensie wiedzy o faktach. Do celów kognitywnych należą cele deklaratywne, obejmujące wiedzę o faktach w ścisłym znaczeniu wiedzy, cele proceduralne, które rozumiemy jako wiedzę o procedurach, algorytmach i sposobach rozwiązywania problemów. Bardzo istotne jest uwzględnienie celowości, podziału na części jak i wybór i opis potrzebnych operacji lub działań. Cele kontekstualne natomiast odnoszą się do wiedzy kontekstowej, do zastosowania wiedzy w możliwych sytuacjach językowych, w których semantyka odgrywa szczególną rolę. Czym zajmuje się ta dyscyplina językoznawcza? Semantyka jest nauką badającą znaczenie jednostek językowych w ich relacjach ze światem zewnętrznym oraz w ich powiązaniach paradygmatycznych. Semantyka jest dyscypliną językoznawczą, która zajmuje się analizą i opisem znaczeń jednostek języka oraz relacji między tymi znaczeniami. Celem głównym semantyki jest więc charakterystyka języka jako

narzędzia przekazu informacji. Badanie znaczenia jest podstawą badań kognitywistów, gramatyka jest podporządkowana semantyce. Przybylska (2002:24) twierdzi, że zarówno o strukturze semantycznej, jak i o gramatycznej języka decydują procesy konceptualizacyjne, doświadczenie użytkowników danego języka oraz stopień skonwencjonalizowania struktur językowych i metod obrazowania. W ostatnich latach w paradygmacie kognitywnym powstały nowe teoretyczne i metodyczne metody badawcze do analizy, deskrypcji i eksplikacji semantycznych fenomenów. Te paradygmaty w ramach lingwistyki kognitywnej zajmują się kognitywną realnością jednostek semantycznych, struktur i procesów. Dyskusja w badaniach kognitywnych została ożywiona szczególnie przez wyniki interdyscyplinarnej nauki kognitywistycznej. Dotyczy to głównie prac z zakresu semantycznego umysłu, mentalnego leksykonu i znaczenia leksykalnego. Semantyka kognitywna to przede wszystkim określenie mentalnego charakteru lingwistycznego kierunku badań, który przesuwa na plan pierwszy mentalny charakter komponentów semantycznych mających na celu opisanie i wytłumaczenie organizacji i sposobu funkcjonowania ludzkiej kognicji (Stillings et al. 1987, Habet/Kanngiesser/Strube 1990). Kognicję rozumiemy natomiast jako zespół wszystkich mentalnych struktur i procedur, którymi dysponuje człowiek. Język służy w lingwistyce kognitywnej jako sposób wyrażania specyficznej kognitywnej zdolności człowieka. Istotne są tu głównie mentalne możliwości, za pomocą których człowiek może wytwarzać językowe wypowiedzi i przetwarzać je w procesie percepcji i recepcji.

Semantyka kognitywna zajmuje się komponentami semantycznymi językowego systemu poznawczego i jego zakotwiczeniem w ogólnym systemie kognicji. W badaniach kognitywnych możliwe jest holistyczne i modułarne podejście. Z perspektywy holistycznej przyjmuje się, że nie istnieje podział ani między językiem i kognicją, ani między semantyką i wiedzą o świecie (Lakoff 1987, Langacker 1988, Taylor 1991). Typowe dla holistycznego ujęcia semantyki kognitywnej jest rezygnacja z przyjęcia specyficznego językowego poziomu znaczeniowego. Znaczenia łączą się z koncepcyjnymi jednostkami, w których zapamiętywana jest wiedza ogólna i specyficzna użytkowników języka. Nie dokonuje się dlatego ostrego podziału między wiedzą semantyczną i pragmatyczną. Jednostki semantyczne ujmują się jako składniki domen kognitywnych, czyli kompleksowych schematów mentalnych reprezentujących rzeczywistość pozajęzykową.

Zanim określimy przedmiot badań gramatyki kognitywnej spróbujmy przedstawić istotę gramatyki w ogóle. Gramatyka zajmuje się strukturą języka i zasadami jego funkcjonowania. W zakresie gramatyki znajduje się składnia, czyli nauka o budowie i regułach tworzenia wypowiedzi, morfologia, która obejmuje budowę, reguły tworzenia i odmiany wyrazów oraz fonetyka i fonologia z organizacją dźwiękową języka (Podracki 1998:83). Kognitywiści dążyli do uchwycenia znanych różnych intuicyjnych twierdzeń w obrębie języka w jeden wewnętrznie zwarty schemat teoretyczny (Przybylska 2002:18). Langacker, główny teoretyk lingwistyki kognitywnej, następująco określił zadania omawianego zagadnienia: „*Gramatyka kognitywna proponuje konceptualną jednolitość i teoretyczną prostotę; jest ona także modelem naturalnym, ponieważ: a) bezpośrednio odzwierciedla znakową funkcję języka, symbolizację struktur konceptualnych za pomocą ciągów fonologicznych, b) opiera się wyłącznie na zbadanych kognitywnych zdolnościach człowieka, c) pozwala na szerokie, intuicyjnie zadowalające ujęcie znaczenia*” (Langacker 1995:11). Przybylska (2002:21) uważa, że gramatyka w kognitywiźmie jest definiowana jako inwentarz utrwalonych przez konwencje jednostek danego języka. Zamiast pojęcia gramatyczności kognitywiści wprowadzają właśnie pojęcie konwencjonalności użytych przez mówiącego struktur. Opanowanie gramatyki danego języka to po prostu opanowanie obowiązujących w danym języku konwencji. Gramatyka kognitywna ma być dynamicznym modelem użycia języka, a nie statycznym modelem opisującym produkty danego języka w oderwaniu od specyficznie ludzkich mechanizmów ich wytwarzania. Konstruując swoją

wypowiedź, mówiący poszukuje głównie stosownego sposobu nadania struktury pojęciowej temu, co chce opisać, np. temu, co obserwuje lub dokonuje się w procesie wyobraźniowym. Jest to niezbędny etap konceptualizacji, nałożenia pojęć na niepowtarzalną ze swej natury rzeczywistość. Już na tym etapie mówiący prawdopodobnie korzysta z pojęć niesionych przez język. Wybiera ostatecznie jakiś sposób zobrazowania tego, co chce zakomunikować. Po drugie poszukuje odpowiedniego wyrażenia językowego dla zamierzonej konceptualizacji. Jest to etap kodowania, czyli podstawiania w miejsce pojęć wybranych wyrażen językowych. W wyniku tych działań mówiący wybiera konkretną strukturę docelową i dopasowuje do niej istniejącą w języku konwencjonalną jednostkę. Ta konwencjonalna jednostka jest strukturą sankcjonującą wybraną strukturę docelową. Struktura docelowa jest zawsze bardziej uszczegółowiona, bogatsza i niepowtarzalna w stosunku do skojarzonej z nią konwencjonalną jednostką języka. Rzadko zachodzi relacja tzw. pełnego sankcjonowania użycia danej jednostki, zwykle jest to sankcjonowanie częściowe, które polega na relacji ekstensji, tj. rozszerzenia treści danej jednostki konwencjonalnej lub przeciwnie – większego uschematyzowania jej treści. Sankcjonowanie częściowe dopuszcza pojawianie się nawet pewnych sprzeczności pomiędzy strukturą docelową a wybraną konwencjonalną jednostką języka, niezgodności polegających np. na różnicach co do stopnia uszczegółowienia przez nie informacji. Kodowanie i sankcjonowanie struktur językowych wiąże się ściśle ze sposobem kategoryzacji rzeczywistości zawartym w języku naturalnym. Język zawiera pewien schematyczny plan relacji fundamentalnych dla organizacji struktury całego języka. Ten typ schematycznego planu ma trzy podstawowe funkcje: umożliwi kategoryzację, osiągnięcie stosownego poziomu uogólnienia wyrażanego przez zawarte w języku schematy oraz ustala nowe struktury językowe. Na bazie rozważań Langackera możemy przedstawić następująco istotę struktury gramatycznej języka.



Zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa otaczający nas świat zdeterminowany jest w jego postrzeganiu strukturami językowymi. Ludzie posługujący się różnymi systemami językowymi, które są odbiciem kształtujących się postaw, mentalności, środowisk i

społeczeństw, zmuszeni są niejako do odmiennej percepcji świata. Nawyki językowe stanowią w pewnym sensie podstawę świata realnego. Z tego względu rozumiemy językowy obraz świata jako pogląd na świat, ogół rozwiniętych związków kategoryalnych w danym języku naturalnym. Tokarski (1993:358) sądzi, iż językowy obraz świata jest zbiorem reguł tkwiących w „*kategorialnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych i składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości.*” Grzegorzczkova (2001:163) natomiast ujmuje językowy obraz świata jako „*sposób ujmowania świata (jego percepcji i konceptualizacji), dający się odczytać z faktów językowych, tj. fleksyjnych, derywacyjnych, frazeologizmów, grup synonimicznych, świadczących o swoistej kategoryzacji świata, wreszcie z konotacji i stereotypów wiązanych z obiektami nazywanymi.*” Szczególne miejsce zajmuje tu metafora, będąca środkiem wykorzystania zdolności znaku językowego do równoległego oznaczania różnych denotatów. Podracki (1998:125) podkreśla wyobraźnię w studiach kognitywnych wyobraźni, która ma duży wpływ na powstawanie metafor w języku mówionym i pisanim.

Polański traktuje (1999:340) gramatykę jako inwentarz utrwalonych przez konwencje jednostek danego języka, które rozumie się nie tylko jako morfemy, wyrazy czy połączenia leksykalne mniej lub bardziej ustabilizowane, ale też jako struktury gramatyczne. Układy gramatyczne stanowią usankcjonowane przez konwencję metody wyrażania charakterystycznych sytuacji w danym środowisku. Metafora jest w lingwistyce kognitywnej fundamentalnym mechanizmem poznawczym, dzięki któremu możliwe jest pojęciowe ujmowanie i nazywanie nie znanych wcześniej warstw doświadczenia przez odwołanie się do doświadczeń wcześniejszych, znanych, przez co tworzy się odpowiednia korelacja semantyczno-pragmatyczna (Grzegorzczkova 2001:82).

Podsumowując powyższe rozważania należy zastanowić się jakie dezyderaty wynikają dla przyszłych badań w zakresie nauczania języków obcych w kontekście integracyjnym. Otóż ważną konkluzją jest z pewnością to, iż pozytywna cecha językoznawstwa kognitywnego wynika z umiejętnego połączenia zjawisk językowych z problematyką antropologiczną. Drugi wniosek dotyczy języka rozpatrywanego przez kognitywistów jako element mechanizmu poznawczego człowieka i jako formy konstytuowania kultury. Poziom semantyczny odzwierciedla aparat myślowy, a kategoryzacja świata przebiega za pomocą schematów i typów. Wyobrażenia pochodzące z biologicznej natury człowieka służą do przedstawiania zjawisk pozajęzykowych (Grzegorzczkova 2001:86). Mimo tego, że lingwistycznej teorii kognitywnej zarzuca się programową nieprezyjność i intuicyjność używanych terminów i pojęć, zatarcie granic między elementami systemu, odejście od dyferencji systemu (langue) i mówienia (parole), rozmycie granic między poziomem znaczeniowym i pragmatycznym oraz inkluzję indywidualnej zróżnicowanej wiedzy o świecie pozajęzykowym do znaczenia należy stwierdzić, że współczesne badania lingwistyczne posługują się coraz częściej metodologią kognitywną, co pozwala szerzej spojrzeć na relacje zachodzące między badanym obiektem językowym a światem realnym.

W obecnym kształcie i stanie oświaty polskiej oraz na aktualnym poziomie nauczania języków obcych nie ma czasu na eksperymentowanie. Chodzi o szybkie i sprawne kształcenie sprawności językowych. Z tego względu należy zwrócić szczególną uwagę na sposób przekazywania i odbierania bodźców w procesie glottodydaktycznym, które odpowiednio przekształcane są w sposób indywidualny w struktury kognitywne. Przekształcanie bodźców odbywa się na trzech etapach: przekazywanie, odbieranie i rozumienie (dekodowanie), zapamiętywanie – automatyzacja i stosowanie konkretnych struktur językowych (Myczko 2003:14). Niestety nie wszystkie elementy tego logicznego schematu działania są realizowane w odpowiedni sposób. Najlepiej wygląda sytuacja w fazie pierwszej, głównie przekazywanie

wiedzy, najgorzej, jak wynika z obserwacji faza automatyzacji, w której uczniowie dodatkowo czują się zagubieni nie mając odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela. Brakuje zróżnicowanych form nabywania i utrwalania wiedzy. Najogólniej mówiąc schemat powyższy realizowany jest w skróconej formie: przekaz i bezpośrednia kontrola wiedzy. Brakuje fazy powtórzeniowej, w której uczniowie powinni mieć czas na przemyślenia, wyciąganie wniosków, logiczne rozumowanie poprzez odpowiednio sformułowane wątpliwości i pytanie, na utrwalenia wiedzy, na sumaryczne powiązanie nowej wiedzy z wcześniej nabytą i spokojne przetwarzanie wiadomości. Nie zawsze wina za ten stan w zorganizowanym systemie nauczania języków obcych leży po stronie nauczyciela, wynika to również np. z błędnych założeń reformy oświaty, ze złej organizacji szkoły. Należy więc permanentnie dążyć do rekonstrukcji prawidłowego działania i rozsądnej aktywacji wszystkich ogniw procesu dydaktycznego stwarzając dogodne warunki do realizacji wytyczonych zadań zarówno dla uczniów jak i dla nauczyciela. Z tym związane jest zagadnienie metakognicji, która wskazuje na urozmaicenie technik, strategii i form pracy dydaktycznej, np. projekty, programy międzynarodowe Comenius, Sokrates, wymiany uczniowskie, co ma jednocześnie pomóc w realizacji celu podmiotowości ucznia i uaktywnienie jego działań czyniąc go współodpowiedzialnym za realizację zadań dydaktycznych i pozadydaktycznych. Istotnym dezyderatem w tej kwestii jest świadoma korelacja celów kształcenia na wszystkich etapach procesu glottodydaktycznego – zgodnie z założeniami nowej matury z języków obcych, gdzie kładzie się nacisk na kognitywne aspekty użycia języka – społeczne związki interakcyjne, integracyjne możliwości podejścia kognitywnego, doprowadzając wszystkie ścieżki edukacji językowej do jednej drogi rozumienia i postrzegania świata, w którym język pojmowany jest jako instrument działania i środek osiągania celów komunikatywnych.

## BIBLIOGRAFIA

Bierwisch, M. 1983. „Psychologische Aspekte der Semantik natürlicher Sprachen“ [w:] Motsch, W./ Viehweger, D. (red.). *Richtungen der modernen Semantikforschung*. Berlin: Akademie Verlag, 15-64.

Bierwisch, M./Lang, E. (red.) 1989. *Dimensional Adjectives: Grammatical structure and conceptual interpretation*. Heidelberg: Springer.

Felix, S./ Kanngiesser, S./ Rickheit, G. (red.) 1990. *Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Felix, S./ Habel, Ch./ Rickheit, G. (red.) 1993. *Kognitive Linguistik: Repräsentationen und Prozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Geiger, R./ Rudzka-Ostyn, B. (red.) 1993. *Conceptualizations and mental processing in language*. Berlin/New York: de Gruyter (= Cognitive Linguistics Research 3).

Grzegorzczkowska, R. 2001. *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Habel, Ch./ Herweg, M./ Rehkaemper, K. (red.) 1989. *Raumkonzepte in Verstehensprozessen: Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Tübingen: Niemeyer (= LA 233).

Habel, Ch./ Kanngießner, S./ Rickheit, G. 1996: *Perspektiven der Kognitiven Linguistik. Modelle und Methoden*. Opladen.

Jackendoff, R. 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Jackendoff, R. 1990. *Semantic Structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Kardela, H. 1992. „Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka”. [w:] Nowakowska I. (red.). *Język a kultura, Tom 8. Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Kempno: Wrocław, 9-21.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lang, E. 1990. “Primary perceptual space and inherent proportion schema: two interacting categorization grids underlying the conceptualization of spatial objects” [w:] *Journal of Semantics* 7, 121-154.
- Langacker, R.W. 1988. “A View of Linguistic Semantics.” [w:] Rudzka-Ostyn, B. (red.), 49-90.
- Langacker, R. W. 1995. *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: Lublin.
- Myczko, K. 2003. „Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego” [w:] *Neofilolog* 23/2003, 13-27.
- Podracki, J. (red.) 1998. *Szkolny słownik nauki o języku*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- Polański, K. (red.) 1999. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Ossolineum: Wrocław.
- Przybylska, R. 2002. *Polisemia przymków polskich w świetle semantyki kognitywnej*. Universitas: Kraków.
- Rickheit, G./ Strohner, H. 1993. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke (= UTB 1735).
- Rudzka-Ostyn, B. (red.) 1988. *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Schwarz, M. 1992a. *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke (=UTB 1636).
- Schwarz, M. 1992b. *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen: Niemeyer (= LA 273).
- Schwarz, M. 1994. „Kognitive Semantik – State of the Art und Quo vadis?” [w:] Dies. (red.). *Kognitive Semantik / Cognitive Semantics*. Tübingen.
- Schwarz, M. 1993. *Retrieving semantic information from memory - Towards a 3-level-approach in cognitive semantics*. Paper read at the 6th annual conference for cognitive science, June 8-9, 1993, Edinburgh, Centre for Cognitive Science.
- Snodgrass, Joan G. 1984. “Concepts and their Surface Representations” [w:] *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, 3-22.
- Stechow, A. 1988. “Fortschritte in der Semantik“ [w:] Stechow, Arnim von/ Schepping, Marie-Therese (red.). *Fortschritte in der Semantik. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 99 in Konstanz*. Weinheim: VCH, 3-26.
- Stechow, A./ Wunderlich, D. (red.) 1991. *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Stillings, N.A. (red.) 1987. *Introduction to Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.
- Szulec, Aleksander 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Tabakowska, E. 1995. *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. PAN: Kraków.
- Taylor, John R. 1991. *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.



Barbara Walkiewicz  
UAM Poznań  
Instytut Filologii Romańskiej

## DIVERTIMENTO

### LUB

### METAFORA PRZEKŁADU W PRZEKŁADZIE METAFORY

Dana niech będzie definicja:

*texte* – écrit de longueur variable qui forme un ensemble du point de vue sémantique.

(Delisle/ Lee-Jahnke/ Cormier 1999:80),

jej odpowiednik polski

*tekst* – obiekt językowy o różnej długości, tworzący całość z punktu widzenia semantycznego

(Delisle/ Lee-Jahnke/ Cormier 2004:96)

oraz definicja tłumaczenia, która uzasadnia relację równoważności zdefiniowanego powyżej w języku polskim i francuskim pojęcia:

**tłumaczenie** – procedura lingwistyczna polegająca na zastąpieniu tekstu w języku wyjściowym w języku docelowym przy zachowaniu relacji ekwiwalencji.

Jeżeli przekład odbywa się w obrębie dwóch języków naturalnych, mówimy o *przekładzie interlingwalnym* lub *międzyjęzykowym*, w którym chodzi o przekazanie treści czyli zawartości semantycznej komunikatu sformułowanego w języku wyjściowym w języku docelowym, czego klarownym przykładem są przytoczone definicje pojęcia tekst. Ale jeżeli wprowadzimy drobną modyfikacją natury graficznej, np.:

Tekst – **obiekt językowy o różnej długości** ... etc.

do komunikatu wyjściowego dodajemy informację semiotyczną, tzn. przekazaną w innym systemie znaków (mimo że w obrębie tego samego języka), operując uniwersalnym efektem kontrastu. Oczywiście i tę dodatkową wartość zakodowaną semiotycznie możemy z powodzeniem przetłumaczyć na język docelowy – w naszym przypadku na j. francuski – uciekając się do najprostszej (acz nie zawsze wskazanej) strategii translatorskiej, jaką jest przekład dosłowny, zarówno w wymiarze semantycznym jak i semiotycznym. W ten sposób uzyskamy w pełni ekwiwalentny komunikat w języku docelowym:

Texte – **écrit de longueur variable** ... etc.,

w którym możemy mówić o – obok przekładu semantycznego – przekładzie *intersemiotycznym* gdzie tekst wyjściowy i docelowy wyrażone są znakami różnych kodów semiotycznych. Współbrzmienie funkcjonalne obu tłumaczeń możemy wyrazić semiotycznie – tym razem uciekając się do systemu znaków matematycznych – następująco:

$$\begin{array}{ccc} B1 & (T) & B2 \\ \hline & = & \\ A1+A1' & & A2+A2' \end{array}$$

gdzie:

B1 – informacja zakodowana w języku wyjściowym

A1 – przetwarzanie danych informacji B1 w systemie semantycznym

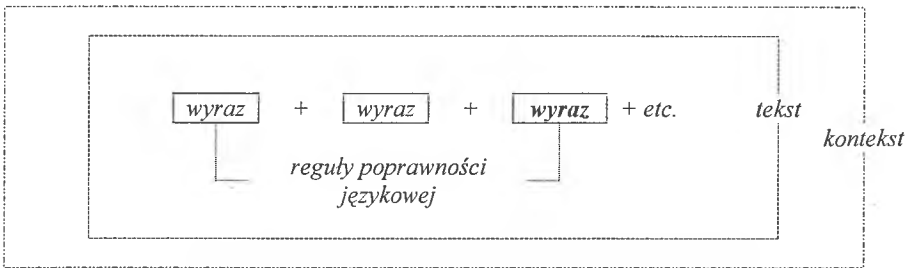
- A1' – przetwarzanie danych informacji B1 w systemie semiotycznym
- B2 – informacja zakodowana w języku docelowym
- A2 – przetwarzanie danych informacji B2 w systemie semantycznym
- A2' – przetwarzanie danych informacji B2 w systemie semiotycznym
- (T) – tłumacz

W powyższym przykładzie ułatwieniem niewątpliwie był fakt, że system semiotyczny opierał się na tym samym kodzie, co system semantyczny, tylko nieco inaczej użytym. Zobaczmy teraz jak funkcjonuje przekład intersemiotyczny w odniesieniu do bardzo odległego od języka naturalnego systemu urbanistycznego.

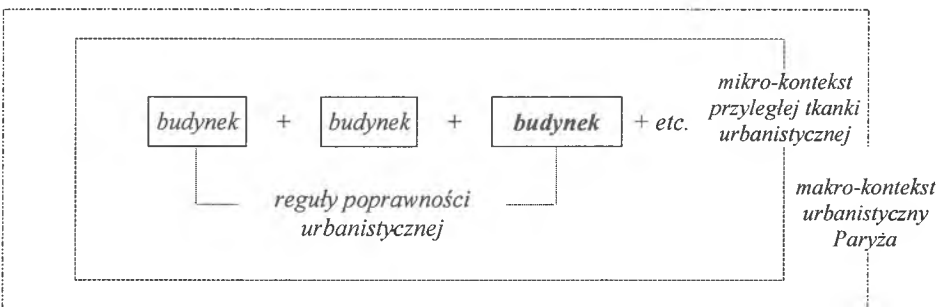
Dane niech będzie zdanie:

*W centrum Paryża, wśród dziewiętnastowiecznej zabudowy śródmiejskiej, stoi zadziwiający twór architektury – **Centre Georges Pompidou**.*

W charakterze przekładu na język urbanistyczny wyobraźmy sobie w tym miejscu panoramiczne zdjęcie Paryża ukierunkowane na rzeczony obiekt. Spróbujmy przyjrzeć się bliżej pewnym analogiom, jakie wyraźnie rysują się między systemem językowym i urbanistycznym, posługując się rysunkowym uproszczeniem:



Podobny strukturalnie schemat uzyskamy analizując graficznie nasz „przekład” urbanistyczny, odświeżając przy okazji etymologię wyjściowego hasła (łac. textus: tkanina, tkanka):



Zważywszy na kontrast proporcji i formy analizowanego obiektu na tle zabytkowej zabudowy śródmiejskiej Paryża, możemy tu zastosować identyczny algorytm, co znaczy, że przekład semantyczny i semiotyczny jest w pełni ekwiwalentny.

Nie jest to jedyne pokrewieństwo obu systemów. Jeśli przyjrzymy się bliżej komunikatowi wyjściowemu – naszemu zdaniu – przez pryzmat teorii Hjelmsleva, zobaczymy jego

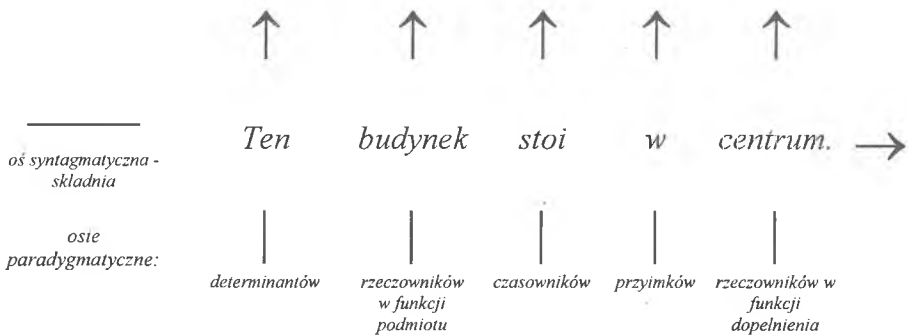
dwuwarstwowość, charakterystyczną dla każdego tekstu, a będącą naturalną konsekwencją natury znaku językowego:

$$\text{tekst} = \frac{\text{forma}}{\text{treść}}$$

Analogiczny podział ma zastosowanie w przypadku architektury:

$$\text{budynek} = \frac{\text{forma}}{\text{treść:} \\ \text{funkcja}}$$

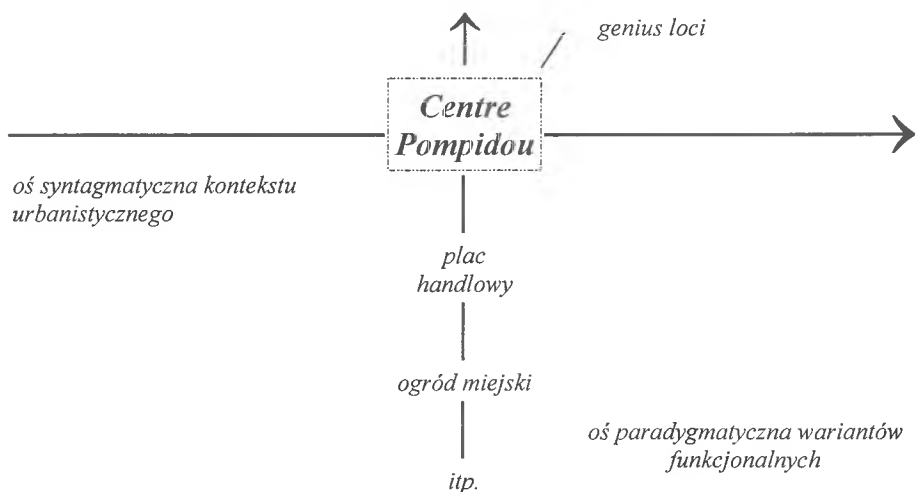
Pójdźmy dalej: każde zdanie, a zatem każdy tekst, wpisuje się na osi syntagmatycznej poprzez składnię, natomiast na osie paradygmatycznej poprzez każdy wyraz, jaki się w nim znajduje, co możemy zilustrować w sposób następujący:



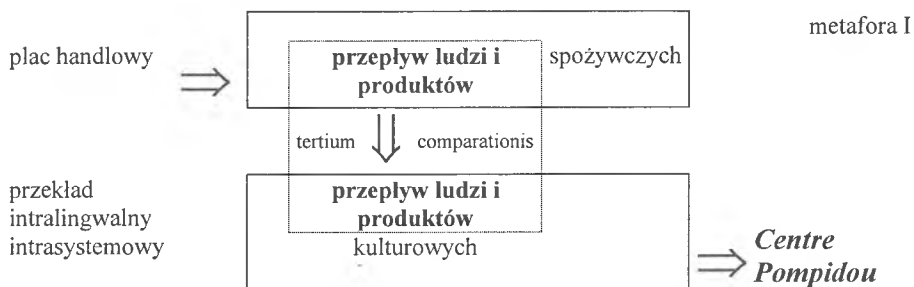
Analogicznie, budynek Centre Pompidou wpisuje się w składnię bezpośredniego otoczenia urbanistycznego czyli na osi syntagmatycznej, z drugiej zaś strony – jako obiekt o określonej funkcji – figuruje na osi paradygmatycznej obiektów o tej samej funkcji, ale odmiennych stylistycznie. To przecięcie się dwóch osi paradygmatycznej i syntagmatycznej zdaje się być kluczowym dla interpretacji wyboru formy i funkcji obiektu, gdyż – ukazując motywację ich wyboru w perspektywach synchronicznej i diachronicznej, które wyznaczają układ współrzędnych całkowicie pokrywający się z poprzednio obranym – wyjaśnia zjawisko *genius loci* tego miejsca.

Dzielnica Les Halles była dzielnicą handlową od początku jej istnienia tzn. od początku XII wieku, w której – w drugiej połowie wieku, z inicjatywy Filipa Augusta, pojawiły się pierwsze budki sprzedawców przypieczętowujące jednoznaczny charakter dzielnicy. Ponieważ pierwszymi towarami na rynku były artykuły spożywcze, miejsce szybko zyskało określenie „ventre de Paris” („brzuch Paryża”). W związku ze wzmogonym ruchem cechującym każde miejsce wymiany handlowej, również i Les Halles były prawdziwym tygłem, gdzie roilo się od sprzedających, kupujących lub tylko oglądających. Z biegiem czasu, władze miejskie stanęły przed dylematem: architektura „żywa” czyli ludzie i przenośne budki czy też prawdziwa architektura „z betonu”, innymi słowy pozytyw (budynek) czy negatyw (plac). Dopiero na początku lat 70. XX wieku postanowiono rozstrzygnąć spór i – wbrew masowym protestom zbuntowanych kupców optujących za utworzeniem ogrodu

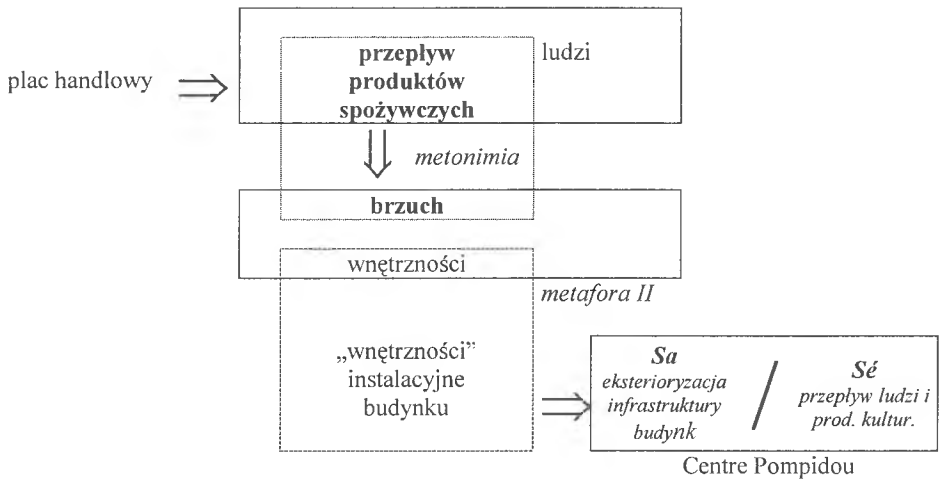
miejskiego (bez wykluczenia wszakże ich działalności handlowej), innej formy urbanistycznej sprzyjającej wzmożonym kontaktom ludzi – zdecydowano o budowie centrum kultury i sztuki współczesnej. W ten sposób, na osi paradygmatycznej różnych form mogących spełniać porównywalne funkcje, wpisują się trzy warianty funkcjonalne, z których jeden tylko przecina się z osią syntagmatyczną istniejącej tkanki urbanistycznej – ten, który został wybrany: Centre Pompidou, co pokazuje poniższy schemat:



Istotnie, w przełożeniu na dziedzinę kultury i sztuki, Centre Pompidou jest tym samym, co rynek w przełożeniu na płaszczyznę handlu: miejscem wymiany, ale już nie produktów spożywczych, lecz produktów kulturowych oraz myśli, pomysłów, koncepcji, opinii, wrażeń – jednym słowem ludzi. Mamy więc do czynienia ze swoistą metaforą brzucha w podwójnym niejako przekładzie na sferę duchową, pojętą jako o(d)żywcza siła ludzi ciekawych świata kultury i sztuki:

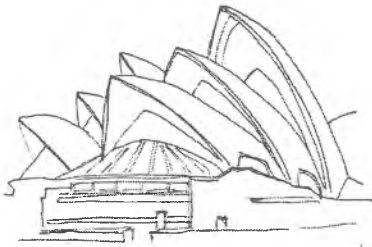


Etap pierwszej metaforyzacji zasadniczo pokrywa się z uzasadnieniem wyboru odpowiedniego wariantu spośród wszystkich możliwości zawartych w paradygmacie rozwiązań funkcjonalnych. Owoce tego procesu jest **signifié** – omówiony pokrótce program funkcjonalny analizowanego obiektu, który odzwierciedla się w adekwatnym mu **signifiant**. Ten zaś opiera się na metaforze biorącej początek z metonimii brzucha, jak ilustruje to schemat:

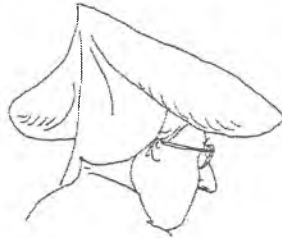
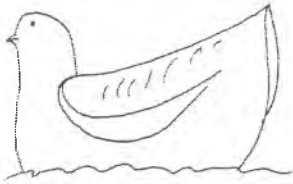
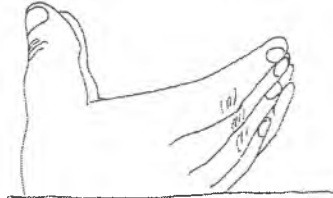
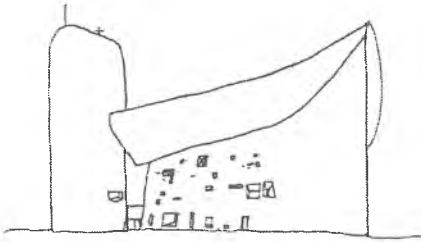


Chcąc zwerbalizować powyższe graficzne uzasadnienie wyboru formy, wrócimy do pojęcia przekładu intersemiotycznego. Stylistycznie funkcjonalistyczny, budynek Pompidou stanowi czystą i czytelną sugestię „wnętrzości” obiektu, nawiązując do pierwotnej metafory „brzucha” Paryża poprzez eksterioryzację wszystkich układów niezbędnych do prawidłowego „życia” czyli funkcjonowania obiektu. Ten zadziwiająco kontrastujący, wręcz bulwersująco ekstrawagancki obiekt po głębszej analizie okazuje się doskonałym przekładem XII-wiecznego „powołania” dzielnicy na współczesny język architektoniczny, przez co dodatkowo ugruntowuje swą pozycję na osi syntagmatycznej współczesnego kontekstu urbanistycznego. Czytelność semantyczna jego formy sugerowałaby przynależność budynku do kategorii znaków ikonicznych, charakteryzujących się – dla przypomnienia – podobieństwem zachodzącym między signifiant i signifié, w przeciwieństwie do znaków symbolicznych, w których relacja Sa/Sé jest arbitralna, a zatem wyuczona.

Przypisując omawianemu budynkowi funkcję ikony, nie należy wszakże zapominać, że aktualizuje się ona jedynie dla odbiorcy zapoznanego z przeszłością urbanistyczną miejsca, w którym ów się znajduje, dla mniej lub wcale wtajemniczonych pozostając jedynie formą tyleż ambiwalentną co intrygującą. I taką zdaje się być nadrzędna funkcja metafory w architekturze. O ile w literaturze metafora nieczytelna staje się bezużytecznym balastem, o tyle w architekturze, zapewne z uwagi na nieporównanie większą skalę kontekstu urbanistycznego, służy ona przede wszystkim potęgowaniu doznań odbiorcy. Znamiennym jest fakt, iż budynki wielointerpretacyjne, o formie wystarczająco sugestywnej, by wyzwolić szereg skojarzeń, lecz niewystarczająco czytelnej semantycznie, by wyeliminować ich niejednoznaczność, zaznaczają się najbardziej w świadomości postrzegających, czego przykładem jest opera w Sydney projektu Jorna Utzona czy też słynna kaplica w Ronchamp pomysłu nie mniej słynnego Le Corbusiera:



A. Opera w Sydney interpretowana jak muszle, jak żagle na morzu lub też jako kopulujące żółwie (to ostatnie porównanie jest propozycją studentów architektury w Australii (Jencks, 1984: 43))



B. Kaplica w Ronchamp oraz jej metafory autorstwa Hillela Schockena (Jencks, 1984: 49).

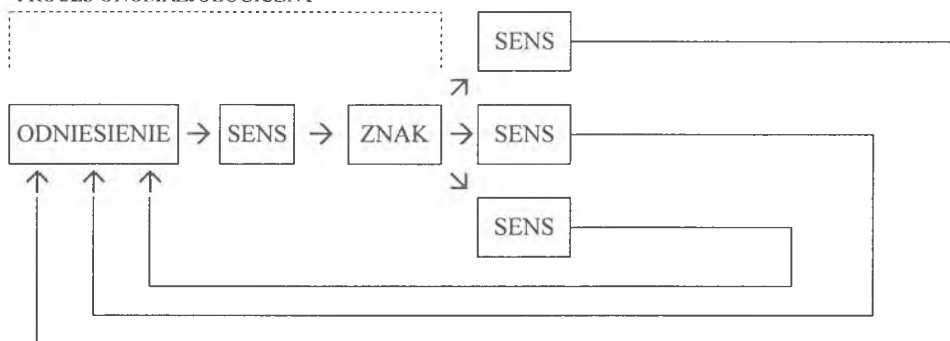
Niedookreśloność formy, jej niedopowiedzenie zapewnia budynkom żywotność, nadając im indywidualny charakter nie tylko poprzez niepowtarzalną formę, ale dzięki możliwościom samodzielnego odczytu przez każdego przechodnia czy mniej lub bardziej zainteresowanego użytkownika – odczytu warunkowanego lokalnymi kodami semiotycznymi, jak również bagażem kognitywnym odbiorcy. Natomiast metafora jednoznaczna, stanowiąca bezpośredni przekład wartości semantycznej na odmienny zgoła kod semiotyczny, jaką byłaby np. hurtownia obuwia w kształcie buta czy też budka z lodami w kształcie przerośniętego lodu, stałaby się jednoznaczna z wyrokiem śmierci budynku w świadomości odbiorcy. Owszem, z uwagi na kuriozalny kształt, budynki takie służyłyby zapewne jako topograficzne punkty odniesienia, ale jako architektura byłyby niewątpliwie martwe, jeśli przyjąć za próbiez jej żywotności stopień, w jakim dany budynek istnieje nie tylko jako pewien program, lecz jako określona forma sprzęgnięta z określoną funkcją w świadomości i znacząco dobrany sposób. I tym zasadniczo różni się język architektury od werbalnego: w wymiarze ekspresyjnym posiada on poziomy przekazu zasugerowane bardziej niż określone. Z uwagi na swą materialność, a więc i na charakter wybitnie figuratywny, architektura nie

może nazywać wszystkiego dosłownie, przeliterowując informacje w języku jednoznacznie denotacyjnym. Przeciwnie, musi uciec się do sposobu abstrahowania elementów przedstawiających, na których konstrukcyjnie się opiera, by osiągnąć odpowiedni pułap sugestywnej abstrakcji. Budowane w ten sposób napięcie między denotacją obiektu, będącą czystą informacją o jego użytkowości, a dodatkowymi znaczeniami, sugerowanymi nieprzystawalnością lub może niebezpieczną przystawalnością formy do treści, czyni z budynku architekturę, wynosząc go ponad budownictwo ekspresyjnie obojętne. Samo napięcie interpretacyjne w architekturze sprowadza się algorytmicznie do interpretacji metafory w literaturze i również polega na próbie odnalezienia klucza tłumaczącego relację między elementem podstawowym a jego substytutem. Jednak w przeciwieństwie do metafory literackiej, istniejącej jedynie w funkcji tertium comparationis i widma znaczeń konotacyjnych, jakie za jego przyczyną wzbogaca obraz denotatu, który zastępuje, zasadą bytu metafory architektonicznej jest jej wielointerpretacyjność, gdyż architekturę postrzega się mimochodem (lub samochodem, hi hi), bez odpowiedniego wprowadzenia w nastrój, jak w przypadku czytania dzieła literackiego czy słuchania utworu muzycznego.

Istotnie, „*droga od legowiska do szałasu, od szałasu do konstrukcji dachowej, od jaskini do sklepienia, od naturalnej wyniosłości do sztucznego tarasu itd. nie ma w sobie nic niezwykłego. Niezwykłość pojawia się dopiero w momencie, w którym taka zwykła konstrukcja zaczyna znaczyć więcej, niż znaczy, kiedy rozwiązanie praktyczne staje się rozwiązaniem poetyckim – metonimią lub metaforą. [...] jako część otaczającego świata obiekt architektoniczny staje się jego obrazem metonimicznym – reprezentuje go, łączy się z nim i komunikuje. Jako przeciwstawna reszcie świata całość jest obrazem metaforycznym: upodabnia się lub wyróżnia w stosunku do całości analogicznych, zyskując sobie wśród nich własną indywidualną wagę i odpowiedni status znaczeniowy. Jako metonimia obraz architektoniczny ma udział w tajemnicach całego ześrodkowanego w nim uniwersum, jako metafora strzeże przed tym uniwersum tajemnic własnych – informuje i dezinformuje, poucza i zwodzi*” (Porębski, 1972: 163-164).

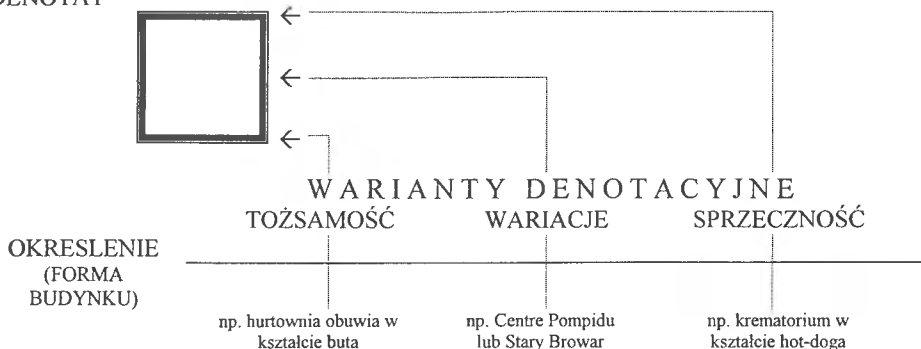
Liczy się zatem nie tyle odgadnięcie znaczenia zaprogramowanego retorycznie przez autora, ile wielowalencyjność semantyczna, jaką świadomym odstępstwem od denotacji tenże wprowadza. Tym samym schemat produkcji i odbioru znaku językowego, w odniesieniu do języka architektury ulegnie pewnym modyfikacjom:

#### PROCES ONOMAZJOLOGICZNY



Niemniej, powyższe zmiany nie uniemożliwiają zastosowania do analizy architektury schematu ilustrującego możliwości denotacyjne, właściwego dla języka werbalnego (Bonhomme 1987:34):

DENOTAT



OKRESLENIE  
(FORMA  
BUDYNKU)

### WARIANTY DENOTACYJNE

TOŻSAMOŚĆ

WARIACJE

SPRZECZNOŚĆ

np. hurtownia obuwia w  
kształcie buta

np. Centre Pompidu  
lub Stary Browar

np. krematorium w  
kształcie hot-doga

Stąd profuzja kodów semiotycznych, swoista stereofoniczność przestrzenna mająca zapewnić polifonię doznań różnym odbiorcom w różnych nastrojach, o różnych porach dnia i roku, wreszcie – z uwagi na długowieczność architektury – z założeniem różnych, wciąż zmieniających się z czasem i ze wszystkim, co jego upływ implikuje, kodów. Bo też, zgodnie z tezą Arnheima o percepcji wzrokowej sztuki, „(...) tworzenie obrazów, artystyczne czy inne, nie rozpoczyna się od optycznej projekcji przedstawianego przedmiotu, lecz jest ekwiwalentem oddawanym własnościami wybranego tworzywa, tego, co zauważa się w przedmiocie. To, co widzimy, może ewokować formę wzrokową, ale nie może być jej bezpośrednią podstawą” (Arnheim 1978:147).

Takich analogii można przeprowadzić wiele, dowodząc tym samym istnienia pewnych uniwersaliów semiotycznych o charakterze zasadniczo przestrzennym: pionu i poziomemu – kierunkom równoważącym i organizującym dowolne elementy pochodzące z dowolnej dziedziny, w paradygmat możliwości w wymiarze wirtualnym (synchronia) lub rzeczywistym (diachronia), jak również w syntagmy ich synchronicznej aktualizacji. Owa inter- i metasemiotyczna paradygmatyzacja i syntagmatyzacja umożliwiają metaforyzację oraz metonimizację w każdym – jak się zdaje – języku. Stąd, jak powiedział Searle, „jeżeli w każdym języku można wyrazić wszystko, co ma się na myśli, to w zasadzie musi być również możliwe przetłumaczenie na każdy inny język tego, co zostało wyrażone w innym języku” (Korniejenko, 1995:156). Czy tylko naturalnym?

## BIBLIOGRAFIA

Arnheim, R., 1978. *Sztuka i percepcja wzrokowa*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Bonhomme, M., 1987. *Linguistique de la métonymie*. Peter Lang.

Tomaszkiewicz, T. 2004. *Terminologia tłumaczenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Delisle, J./ Lee-Jahnke, H./ Cormier, M. 1999. *Terminologie de la traduction*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

Hjelmslev, L. 1968 (1943). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Minit.

Jencks, Ch. A. 1984. *Architektura postmodernistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.

Korniejenko, A. 1995. „Dlaczego nieprzekładalność jest niemożliwa?” [w:] *Między oryginałem a przekładem I*. Kraków: Universitas.

Porębski, M., 1972. *Ikonosfera*. Warszawa.



## CZY JESTEŚ CZŁONKIEM PTN ?

*Polskie Towarzystwo Neofilologiczne jest jedynym w Rzeczypospolitej Polskiej wielojęzycznym stowarzyszeniem tych wszystkich, których dotyczy nauczanie języków obcych : nauczycieli wszystkich poziomów i typów szkół, tłumaczy i naukowców.*

*Jest członkiem-założycielem światowej federacji organizacji nauczycieli języków obcych - FIPLV uznawanej przez UNESCO jako ważna organizacja pozarządowa.*

*Powstało z inicjatywy nauczycieli języków obcych w 1929 roku, a więc istnieje z przerwami blisko 70 lat!*

*Wstępując do PTN zapewniają sobie Państwo:*

- *bieżącą informację o sytuacji w naszym środowisku zawodowym;*
- *możliwość publikowania w naszym czasopiśmie fachowym Neofilolog;*
- *otrzymywanie Neofilologa pod wskazanym adresem (za darmo!);*
- *informowanie o konferencjach, seminariach i wykładach organizowanych przez PTN;*
- *zniżkę wpisowego przy udziale w naszych konferencjach oraz konferencjach FIPLV;*

*Cele PTN to m.in.:*

- *organizowanie sesji naukowych, zjazdów i wykładów o tematyce neofilologicznej;*
- *publikowanie wydawnictw służących dydaktyce języków obcych;*
- *przedkładanie władzom oświatowym wniosków dot. nauczania języków nowożytnych;*
- *opiniowanie projektów dot. nauczania oraz materiałów dydaktycznych;*
- *pomoc merytoryczna w opracowywaniu programów nauczania.*

*Członkiem indywidualnym PTN może zostać każdy student lub absolwent trzyletnich kolegiów lub pięcioletnich instytutów języków obcych państwowych i prywatnych. Członkiem zbiorowym mogą być instytucje zajmujące się szeroko pojętą problematyką języków obcych i szkoły językowe.*

*Jeśli jeszcze nie są Państwo członkami PTN a chcieliby się włączyć w naszą działalność prosimy wypełnić deklarację, którą zamieściliśmy na poprzedniej stronie i przesłać na adres PTN.*

## NOTATKI

## 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 jest mi Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>),
- ☞ zobowiązuję się do corocznego uiszczania 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.

---

data / podpis

\* niepotrzebne skreślić

Składka członkowska za rok 2005 wynosi: 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli.

konto PTN: SBL Oddział Poznań  
44 90431070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN. (deklarację członkowską można wypełnić na stronie WWW PTN w internecie).  
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Ul. Berwińskiego 1

60-765 Poznań

adres internetowy: <http://.amu.edu.pl/~ptnwil>