

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 25



Poznań 2004

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka, Włodzimierz Sobkowiak, Aleksandra Jankowska

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

- Artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5") zapisane w formacie RTF wraz z jednym wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz „Neofilologa” w przypadku wydrukowania artykułu.
- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 stron (30 wierszy po ok. 60 znaków).
- Cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony, np.: (Komorowska 1996:25-26).
- Przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu.
- Bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, imię (lub pierwsza litera imienia), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka), wydawnictwo/wydawca, strony.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj

Instytut Filologii Romańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Instytut Filologii Germańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań

SebastianChudak@tenbit.pl

NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 25**

POZNAŃ 2004

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI

5

ARTYKUŁY

1. Zintegrowane nauczanie języka i kultury – **Agnieszka Strzałka** 6
2. Problem integracji w nowych programach nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum – **Renata Rybarczyk** 10
3. Integracja tekstu komiksowego w dydaktyce języka obcego – możliwość kształcenia kompetencji interkulturowej – **Jolanta Krieger-Knieja** 17
4. Możliwości przyspieszenia recepcji w procesie nauczania języka francuskiego specjalistycznego z wykorzystaniem tekstów autentycznych korespondencji handlowej – **Grzegorz Markowski** 31
5. Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegów językowych – **Sylvia Adamczak-Krysztofowicz** 36
6. Kształcenie kompetencji interkulturowej on-line: Projekt przeprowadzony w KJO w Poznaniu w ramach programu *Democracy Education Exchange Project* autorstwa Emily Abbot – **Dorota Owczarek** 43
7. Wykorzystanie programów multimedialnych w nauczaniu dorosłych, na przykładzie uniwersytetu trzeciego wieku – **Monika Horyśniak/ Halina Widła** 50
8. Rola nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów kierunków filologicznych podczas seminariów magisterskich – **Joanna Górecka** 59
9. Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych – **Monika Kusiak** 69
10. Integracja sprawności językowych a kształcenie kompetencji translatorskiej w ramach tłumaczenia konsekutywnego – **Joanna Pędzisz** 75
11. Elementy języka trzeciego jako narzędzia integracji. Opis projektu. – **Marcin Popławski** 91
12. Nauczanie języków obcych uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym – **Małgorzata Halik** 98

RECENZJE

Wspólna Europa w dobie globalizacji naszymi oczyma. „Europejczycy” nr 1-4, 2001-2002. Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich, wydawca „Inter-Linqva”, Bydgoszcz – **Adam Szeluga** 102

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego na temat „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania.” **Danuta Wiśniewska** 105

Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego - Protokół 109

OD REDAKCJI

Zawarte w numerze artykuły pochodzą z konferencji, która odbyła się w Zielonej Górze w 2003 roku. W poprzednim numerze zamieściliśmy sprawozdanie z jej przebiegu i część prezentowanych tam materiałów.

Motywy przewodnim konferencji była szeroko pojęta integracja w dydaktyce języka obcego. Widać to w tematyce zaprezentowanej również w tym tomie. Pierwsze dwa artykuły ujmują problem integracji z perspektywy nowych programów nauczania języków obcych (zob. Agnieszka Strzałka i Renata Rybarczyk). Kolejne trzy podkreślają rolę różnego typu materiałów autentycznych dla rozwoju interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (zob. Jolanta Krygier-Knieja, Grzegorz Markowski i Sylwia Adamczyk-Krysztowicz). Na znaczenie nowych technologii kształcenia dla rozwoju kompetencji językowej zwracają uwagę autorki dwu kolejnych artykułów – Dorota Owczarek a także Monika Horyśniak i Halina Widła. Problemowi kształcenia nauczycieli poświęcone są następne dwa artykuły (zob. Joanna Górecka i Monika Kusiak). Kolejne artykuły zwracają uwagę na specyficzne problemy integracji - Joanna Pędzisz proponuje integrację kształcenia sprawności językowych z programem translacji, Marcin Popławski wskazuje na integrującą rolę trzeciego języka a Małgorzata Halik na potrzeby i możliwości integracji dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym w klasie obcojęzycznej.

Ponadto w numerze znajduje się recenzja Adama Szeluga omawiająca nowe czasopismo *Europejczycy* a także sprawozdania z życia PTN. Ponieważ we wrześniu tego roku odbył się Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa, jak zwykle połączony z ogólnopolską konferencją, zamieszczamy sprawozdanie z konferencji opracowane przez Danutę Wiśniewską oraz protokół z obrad Walnego Zjazdu PTN, który sporządziła Magdalena Sowa.

Jest to ostatni numer *Neofilologa*, w którego opracowaniu wzięłam udział. Chciałabym skorzystać z okazji i podziękować za czternastoletnią współpracę Autorom ciekawych artykułów zamieszczanych na łamach naszego pisma a także dwóm moim sekretarzom – Grzegorzowi Grygielowi, który był pierwszym sekretarzem redakcji oraz Sebastianowi Chudakowi, który będzie dalej kontynuował swoją pracę. Nowym redaktorem jest Katarzyna Karpińska-Szaj i do niej należy kierować materiały proponowane do druku. Adresy nowego zespołu redakcyjnego zamieściłam na wewnętrznej stronie okładki. Życzę nowej Redakcji równie miłych doświadczeń jakie były moim udziałem.

Teresa Siek-Piskozub

ZINTEGROWANE NAUCZANIE JĘZYKA I KULTURY

W dobie integracji Europejskiej, edukacji integrowanej, szkół i klas integracyjnych wydaje się na miejscu również *zintegrowane nauczanie języka i kultury*. Przyjrzyjmy się przez chwilę samemu sformułowaniu: związek języka z kulturą wydaje się być bezsprzeczny, język jest bowiem powszechnie uznany za część kultury, jej przejaw, a o językach narodowych mówi się, że wyrażają kulturę narodową, specyficzny dla niej światopogląd, stąd też w języku elementy trudno przetłumaczyć. Nie chodzi jednak o dyskusję teoretyczną, dotyczącą związku języka z kulturą, tudzież relacji jednego do drugiego, ale o bardzo praktyczne spojrzenie na polską szkołę, w której, w sposób zintegrowany lub nie nauczamy języka obcego. Nie mówimy więc o przyswajaniu języka w warunkach naturalnych, gdzie nabywanie języka może, aczkolwiek nie musi wiązać się z przyswajaniem kultury, ale o nauczaniu języka w klasie szkolnej. Nasuwa się pytanie, czy nauczyciel podążający programem nauczania języka obcego ma obowiązek, ale również możliwość zintegrowanego nauczania tych dwóch elementów o których mowa. Innymi słowy, czy nauczyciel języka obcego może jednocześnie być nauczycielem kultury?

Natychmiast pojawiają się następne pytania, takie jak: „czy kultury w ogóle można uczyć?”, a jeśli tak (o ile zgodzimy się na przyjęcie pewnego skrótu myślowego, pod którym kryje się jakiś bardziej adekwatny termin, jak na przykład „podnoszenie świadomości kulturowej”), to czy tym zadaniem ma zająć się właśnie nauczyciel języka obcego? I ponownie, jeśli przyjąłbyśmy odpowiedź pozytywną, kierując się wspomnianym na wstępie związkiem języka i kultury, bądź też uznając, że przynajmniej częściowo, razem z innymi nauczycielami, nauczyciel języka obcego odpowiedzialny jest za nauczanie kultury, powstaje następny ogromny problem, mianowicie jakiej kultury ma uczyć, a bardziej poprawnie, świadomość jakiej kultury, bądź kultur ma podnosić u swoich uczniów? Termin *kultura języka docelowego*, nie tylko w przypadku języka angielskiego, jest terminem wieloznacznym, ze względu na szeroki zasięg terytorialny prawie każdego z języków nauczanych w szkole. A więc nauczyciel staje przed dużym dylematem: czy na lekcjach języka francuskiego ma pojawić się tylko kultura Francji, francuskojęzycznej Kanady, czy może któregoś z krajów północno-afrykańskich? Podobnie, czy nauczyciel języka angielskiego ma wprowadzać elementy kulturowe dotyczące Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Australii, czy też innych krajów obszaru anglojęzycznego? Dodatkowo, prawie każdy z nauczanych w szkole języków obcych, w mniejszym lub większym stopniu pełni również rolę języka międzynarodowego. Czy można, w takim razie, mówić o kulturze międzynarodowej? Pojawiające się w literaturze anglojęzycznej określenie *global culture*, a więc kultura globalna, może nieść ze sobą negatywne konotacje, z kulturą masową, globalizacją i uniformizacją świata, które przekreślają unikalny charakter narodów i kultur etnicznych (przykładem czego w sferze nawyków żywieniowych może być tzw. Mcdonalizacja świata).

Nasuwa się też pytanie: czy w rozwiązaniu dylematu „czy uczyć kultury”, a jeśli tak to jakiej, pomocne są nauczycielowi kolejno: wytyczne władz oświatowych, podręczniki z jakich korzysta oraz przygotowanie zawodowe jakie sam otrzymał? Wydaje się, iż właśnie te trzy elementy decydują wspólnie o możliwościach zintegrowanego nauczania języka i kultury. A więc, potrzebne jest odgórne usankcjonowane przez władze oświatowe, następnie dostępność materiałów do nauki języka zawierających treści kulturowe, a wreszcie

nauczyciel, który w efekcie swojego przygotowania zawodowego jest nie tylko kompetentny językowo, ale kulturowo świadomy (zob. Alesandrowicz-Pędich 2000).

Jeżeli chodzi o **zalecenia władz oświatowych**, w dokumencie „Reforma systemu edukacji” (MEN 1998), pośród „Treści” do przekazywania na lekcjach języka obcego jako drugiego znajdujemy: „ogólne wiadomości kulturowo-cywilizacyjne na temat kraju/obszaru języka nauczanego”. Możemy więc mówić tu o bardzo ogólnych lecz pozytywnych zaleceniach, a co najmniej o przyzwoleniu na wprowadzanie takich treści. Dokument ten wydaje się pozostawiać nauczycielowi dużą swobodę w wyborze kraju którego kultury miałby nauczać.

W kwestii **materiałów do nauki języka obcego**, w przypadku angielskiego można mówić o co najmniej dwóch tendencjach. Pierwsza to podręczniki, które kulturę krajów języka docelowego traktują jako swoiste urozmaicenie treści (np. seria Headway), bądź też poruszają tak zwane tematy uniwersalne, unikając dyskusji o aspektach poszczególnych kultur narodowych, tudzież kultury rodzimej ucznia (np. First Certificate Gold). Do drugiej kategorii zaliczyć można podręczniki, w których treści kulturowe stanowią podstawę zawartości tematycznej (np. What is it Like? Life and Culture in Britain Today¹). Podręczniki tego rodzaju często nawiązują również do kultury rodzimej ucznia.

Należy również wspomnieć o dodatkowych materiałach dydaktycznych, których szerokiej dostępności nie sposób kwestionować. Można tu wręcz mówić o zalewie informacji, ogromnej ilości tekstów, ilustracji, materiałów internetowych, które potencjalnie mogłyby służyć zintegrowanemu nauczaniu języka i kultury. Na tym poziomie mamy więc do czynienia nie tyle z problemem dostępu, co selekcji, a przed nauczycielem otwiera się zdecydowana, a często kłopotliwa, możliwość wyboru.

Dochodzimy następnie do trzeciego elementu, jakim jest sam **nauczyciel języka obcego**, a właściwie jego świadomość kulturowa, oraz przygotowanie merytoryczne do zintegrowanego nauczania języka i kultury. Chciałabym postawić tezę że to właśnie ten trzeci element, bądź jego brak, najpełniej decyduje o możliwości zintegrowanego nauczania. Ani zalecenia Ministra Edukacji, ani mnogość materiałów zawierających treści kulturowe i poruszających problematykę kulturową, nie prowadzi do prawdziwej integracji w nauczaniu języka i kultury.

W tym miejscu chciałabym bardzo krótko zacytować wyniki swoich badań, przeprowadzonych w roku 1999, na grupie nauczycieli i uczniów szkół średnich (w odniesieniu do j. angielskiego). Wyniki wskazują na dużą a rozbieżność pomiędzy przekonaniami nauczycieli, dotyczącymi związku języka z kulturą a rzeczywistą praktyką zintegrowanego nauczania tych dwu elementów. W wypowiedziach nauczycieli uczestniczących w badaniu można było usłyszeć wprost, że nie do końca czują się oni przygotowani do nauczania kultury, gdyż „studia filologiczne, pozwalają zapoznać się z kulturą rozumianą a jako literatura, myśl filozoficzna, czy sztuka, nie zaś jako życie codzienne w krajach języka docelowego.” Uwaga ta mogłaby oczywiście prowadzić nas o dyskusji nad programem studiów neofilologicznych w ogóle. Co ważniejsze jednak, z wypowiedzi nauczycieli można było pośrednio wywnioskować, że w istocie nie do końca wierzą oni w zintegrowane nauczanie języka i kultury – niejednokrotnie uważając, że mają do dyspozycji zbyt mało czasu na realizowanie programu nauczania, aby dodatkowo, podkreślam, dodatkowo uczyć kultury. Jeżeli ten pogląd uznamy za reprezentatywny, to okazuje się, że oprócz bardziej zdecydowanych zaleceń programowych, lepiej przygotowanych materiałów, dla zintegrowanego nauczania języka i kultury potrzeba nam, przede wszystkim, pozytywnego podejścia nauczycieli, ukształtowanego w trakcie ich studiów, lub, w przypadku nauczycieli praktykujących, szkoleń zawodowych.

¹ J.Collie/ A. Martin. Cambridge UP, 2000

Taki właśnie cel obrałam jako prowadzący zajęcia, oraz seminaria specjalizacyjne z metodyki nauczania języka angielskiego. Kierując się wynikami wspomnianych badań, jak również doświadczeniem pracy z nauczycielami i studentami, postanowiłam wprowadzić element zintegrowanego nauczania języka i kultury do programu tych przedmiotów w naszym Instytucie.

Oto kilka podstawowych założeń, które – w moim przekonaniu – należy uświadomić przyszłym jak i praktykującym nauczycielom:

- **Kultura może być nauczana w sposób zintegrowany z językiem.**

Ujmując rzecz w najprostszy sposób, każdy materiał do nauki języka można potencjalnie wykorzystać do przeniesienia treści kulturowych. Kultura nie zawsze jest i nie zawsze musi być podana w formie *explicite*. Nie należy również dyskusji o kulturze odkładać na później tj. do czasu osiągnięcia przez ucznia pewnego poziomu zaawansowania (zob. Kramsch 1993). Przy założeniu, że w oparciu o tematykę kulturową, możliwy jest rozwój wszystkich czterech sprawności językowych, dążymy do tego, aby wszelkie ćwiczenia z podtekstem kulturowym były jednocześnie ćwiczeniami językowym i na odwrót.

- **Nauczanie kultury to więcej niż przekazywanie faktów.**

Punkt ten dotyczy zarówno treści, jak i technik stosowanych w procesie zintegrowanego nauczania języka i kultury. Podejście podawcze, opierające się na konieczności przyswojenia sobie przez uczniów pewnego zestawu faktów, których zapamiętanie może być dość łatwo sprawdzone, należy do przeszłości. Mówiąc o podnoszeniu świadomości kulturowej mamy na myśli takie ćwiczenia i zadania na lekcji języka obcego, które prowadzić mogą do: postrzegania różnic kulturowych, odróżniania tego co naturalne od tego co kulturowe, zapoznania się i akceptacji tego co inne, wyrobienia otwartej ale i krytycznej postawy wobec kultury obcej jak i rodzimej. Nie chodzi więc o same fakty, ale o ich interpretację, możliwie dogłębne poznanie wartości reprezentowanych przez inne kultury a kryjących się za tymi faktami. Dla osiągnięcia tego celu niezbędny jest aktywny udział ucznia w dyskusjach, rozwiązywaniu problemów, czy też w indywidualnych i grupowych projektach szkolnych.

- **Kultura to więcej niż jej zewnętrzne przejawy.**

Podobnie jak w punkcie poprzednim, chodzi tu o rozszerzenie w świadomości nauczycieli pojęcia kultury, tak aby nie sprowadzało się ono do jej najbardziej zewnętrznych przejawów, których uwypuklania może prowadzić do stereotypowego sposobu myślenia uczniów. Zdjęcia w podręcznikach, pamiątki przywiezione z Londynu, omówienie tradycji i zwyczajów związanych ze świętami to zaledwie początek do integrowanego nauczania języka i kultury, to sam „czubek góry lodowej”. Do umiejętnego zintegrowania z materiałem językowym pozostaje całe bogactwo wiedzy o życiu danej społeczności, jej wartościach, postawach i problemach. Przekazując treści kulturowe w sposób wyrywkowy i uproszczony nauczyciel może przyczynić się do powstania niekompletnego i nieadekwatnego obrazu danej kultury w świadomości ucznia. Nie sposób jednak przekazywać te treści inaczej, bez ciągłego poszerzania swojej wiedzy z tego zakresu, stałego zainteresowania nauczyciela kulturą innych krajów.

- **Cele nauczania kultury.**

Nauczanie języka i kultury ma prowadzić do kształtowania pozytywnych postaw wobec innych kultur, co stanowi cel afektywny (zob. Stern 1992, Komorowska 1996), do pogłębiania wiedzy o innych kulturach i świadomości różnic kulturowych, co jest celem kognitywnym, a wreszcie do wskazywania wzorców zachowań akceptowalnych w danej kulturze. Te ostatecznie, cele behawioralne, wiążą się jednak z potrzebą bardzo ostrożnego traktowania. Wobec możliwie różnych kultur „docelowych”², do których zechce nawiązać

² Określenie to jest obecnie mało adekwatne w sytuacji uczenia się języka obcego jako międzynarodowego, a asymilacja kulturowa w ogóle nie jest celem (zob. Gill, 2000);

nauczyciel wobec całej mnogości kultur, których przedstawiciele mogą wejść w kontakt z uczniami języka obcego, trudno mówić o istnieniu jednej normy zachowania. Niejednokrotnie próba dostosowania się do cudzych norm może prowadzić do równie dużych nieporozumień co bardzo etnocentryczne trzymanie się norm własnej społeczności. Realizacja celów behawioralnych to dziś zadanie innego typu. Celem staje się uwrażliwienie uczniów na odmienność norm i umiejętności negocjacji stanowiska w sytuacjach komunikacyjnych, obejmujących przedstawicieli różnych kultur.

Powyższe punkty, jak wspomniałam, to postulaty treści jakie powinny znaleźć się w programie kształcenia nauczycieli języka obcego, jeśli w przyszłości chcemy mówić o zintegrowanym nauczaniu języka i kultury. Każdy z proponowanych tu punktów musi oczywiście znaleźć odbicie w bardzo praktycznych ćwiczeniach i projektach wykonanych przez przyszłych, jak i praktykujących nauczycieli. Dla studentów anglistyki, piszących prace magisterskie z zakresu metodyki nauczania, a zainteresowanych ideą zintegrowanego nauczania języka i kultury, oznacza to możliwość zaangażowania się w projekty badawcze, mające na celu wypróbowanie zaproponowanych przez siebie modeli zintegrowanego nauczania języka i kultury, które, jeśli pozytywnie ocenione przez kadrę naukową, ale również nauczycieli i uczniów mogą przyczynić się do dalszego propagowania zintegrowanego nauczania języka i kultury w praktyce.

Na zakończenie chciałabym wspomnieć kilka projektów dydaktycznych przygotowywanych aktualnie przez piszących prace magisterską z metodyki w naszym Instytucie:

- Zadania o tematyce kulturowej na drodze do rozwoju kompetencji językowej i kulturowej;
- Ewaluacja podręczników o tematyce kulturowej, jako nowego typu podręcznika do nauki języka obcego;
- Realizacja celów kognitywnych w zintegrowanym nauczaniu języka i kultury;
- Ćwiczenia komunikacyjne na drodze do rozwoju kompetencji interkulturowej;
- Wykorzystanie zagadnień kulturowych dla rozwijania sprawności mówienia;
- Możliwości wprowadzania elementów kultury obcej i rodzimej na podstawie tekstów rozwijających umiejętność czytania;

Wszystkie te prace mają również przyczynić się do propagowania idei integracji nauczania języka i kultury na poziomie szkoły średniej.

BIBLIOGRAFIA

1. Aleksandrowicz-Pędich, L./ Lazar, I./ Skopinskaja, L. 2000. "Cross-national study on cross-cultural awareness". *Network* 3/3
2. Gill, S. 2000. "Culture in the classroom: ten modest proposals". *Network* 2/2
3. Komorowska, H. 1996. „Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 2. 198
4. Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford. Oxford University Press.
5. Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1998. *Reforma systemu edukacji*. Warszawa. WSiP.
6. Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford UP.

PROBLEM INTEGRACJI W NOWYCH PROGRAMACH NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO DLA GIMNAZJUM

Wprowadzona w 1999 roku reforma szkolnictwa w Polsce wniosła ze sobą zmiany strukturalne związane z trzystopniowym nauczaniem, co w konsekwencji spowodowało wydłużenie czasu nauki. Szkoły uzyskały większą autonomię w kształtowaniu swojej oferty programowej i stały się z założenia instytucjami zdolnymi do przekształcania się i zmieniania, reagującymi elastycznie na potrzeby uczniów.

Celem systemu oświatowego jest wszechstronny rozwój młodego człowieka, który umożliwi mu realizację celów życiowych oraz skuteczne funkcjonowanie w rozwijającym się świecie pełnym zmian. Fakt wszechogarniających nas zmian i ich tempa jest przecież nie do uniknięcia. Do takiego sposobu myślenia nawiązuje idea integracji wiedzy i umiejętności. Nauczanie zintegrowane rozumiane jako proces dydaktyczny, łączący kompetencje i treści nauczania wielu przedmiotów oraz uwzględniający cele wychowawcze ma dominować na etapie szkoły podstawowej i być kontynuowane w gimnazjum i liceum. (Zawadzka 2003:66)

Podstawa programowa kształcenia ogólnego nakreśla **zadania szkoły**, które mają charakter ponad przedmiotowy – a uwzględniane przez nauczycieli wszystkich przedmiotów służą integrowaniu ogółu dziedzin wiedzy. Przypomnijmy je zatem:

1. nauka poprawnego i swobodnego wypowiadania się, pisanie i czytania ze zrozumieniem;
2. poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy na poziomie umożliwiającym co najmniej kontynuację nauki na następnym poziomie kształcenia;
3. dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści;
4. rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych, itp.);
5. rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego;
6. traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie;
7. poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego;
8. poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie europejskiej.

Są to zadania, które zobowiązany jest realizować każdy nauczyciel, zgodnie z możliwościami nauczanego przedmiotu. Z nich powinny zostać wywiedzione zadania szczegółowe, związane w naszym przypadku z nauczaniem języka obcego. Do tych zadań nauczyciel dobiera materiał rzeczowy, wskazany przez program nauczania, zawarty w podręczniku i innych źródłach, z których może korzystać. Wybór programu nauczania i podręcznika powinna poprzedzać dogłębna analiza umożliwiająca odpowiedź na pytanie, jak dalece dany program gwarantuje nauczycielowi realizację wyżej wyszczególnionych zadań, a zarazem odpowiada możliwościom, kwalifikacjom nauczyciela oraz uwzględnia warunki danej szkoły (uczniów).

Ponadto podstawa programowa zawiera wykaz tzw. **umiejętności kluczowych**, czyli ponadprzedmiotowych umiejętności ucznia, niezbędnych podczas dalszego kształcenia i potrzebnych mu do dobrego funkcjonowania w życiu społecznym. Te umiejętności kluczowe powinny być szczególnie starannie sprawdzane podczas nauki w szkole.

Z uwagi na ich wagę wymienimy je:

1. planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności;
2. skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja własnego punktu widzenia i branie pod uwagę poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień;
3. efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, skuteczne działanie na gruncie zachowania obowiązujących norm;
4. umiejętność twórczego rozwiązywania problemów;
5. poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną;
6. odnoszenie zdobytej wiedzy do praktyki oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków;
7. rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań;
8. umiejętność przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Według autorów *Programu szkoleniowego rad pedagogicznych „Nowa Szkoła”*

zintegrowane nauczanie musi opierać się na:

- przekazywaniu uczniom spójnej wizji świata,
- odejściu od encyklopedyzmu w nauczaniu,
- przejściu od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli ku ich szerszemu przygotowaniu pedagogicznemu i zawodowemu,
- lepszemu przygotowaniu do życia, przez położenie nacisku na osiąganie przez uczniów uniwersalnych umiejętności, a nie – jak dotychczas – głównie wiedzy,
- współpracy nauczycieli w szkole, prowadzącej do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania.

Nauczanie zintegrowane można podzielić na:

- jedнопредmiotowe (monodyscyplinarne),
- wielopредmiotowe (multidyscyplinarne),
- międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne).

W praktyce szkolnej dominujący jest **model monodyscyplinarny**. Przez treść kształcenia danego przedmiotu rozumiemy strukturę wiążącą cele, wymagania oraz materiał nauczania tego przedmiotu. Integracja dotyczy tutaj wszystkich wymienionych elementów.

W przypadku drugiej formy – **nauczania multidyscyplinarnego** – chodzi o rozpatrywanie określonego zagadnienia z perspektywy innych edukacji (na różnych przedmiotach nauczania). Forma ta nie wymaga korelacji w czasie, natomiast związki przyczynowo – skutkowe oraz synteza wiadomości stanowią element określonej lekcji (Sieletycki 2001:6).

Najbardziej rozwiniętą formą integracji jest **model międzyprzedmiotowy** wyróżniający:

- integrację wokół problemów,
- integrację wokół treści nauczania,
- integrację wokół kompetencji kluczowych.

Integracja wokół problemów polega na omawianiu na różnych przedmiotach ważnych dla danego problemu zagadnień. Jest to tzw. reakcja na wydarzenie.

W szkolnym systemie nauczania najczęściej stosuje się integrację wokół treści nauczania. W tym sposobie integracji wychodzi się nie od przedmiotów nauczania, lecz od różnych aspektów danego zagadnienia. Są to więc różne reakcje na jedno wydarzenie.

Integracja wokół umiejętności uchodzi za najtrudniejszą formę nauczania międzyprzedmiotowego. Polega ona na uczeniu się, myśleniu, poszukiwaniu, doskonaleniu się, komunikowaniu się, współpracy, działaniu. Jako przykład może posłużyć prezentacja własnego punktu widzenia w formie recenzji z wystawy na zajęciach takich przedmiotów jak sztuka lub język obcy (Zawadzka 2003:67).

Nauka języka obcego daje uczniom możliwość zdobycia dodatkowego narzędzia do odbioru i przekazywania informacji. Kształceniu uczniów na etapie gimnazjum musi towarzyszyć badanie relacji między związkami przyczynowo – skutkowymi, poszukiwanie odniesień do rzeczywistości, do własnych potrzeb, zamiłowań i możliwości. Wspólne treści programowe są łatwo zauważalne między takimi przedmiotami, jak: język obcy, literatura, historia, plastyka, wiedza o muzyce czy sztuce. Nauczanie języka obcego winno odbywać się zatem zgodnie z ideą holizmu w korelacji z innymi przedmiotami, natomiast nauczyciel języka obcego powinien postrzegać swój przedmiot jako pewien składnik całej koncepcji kształcenia i wychowania.

Z reformą szkolną związana jest konieczność przekazania uczniom całościowego obrazu świata. Zdobywana wiedza i umiejętności z zakresu poszczególnych przedmiotów mają się układać w spójną całość. Nauczanie i wychowanie winny się wzajemnie uzupełniać i dopełniać, jednakże w praktyce szkolnej nie łatwo osiągnąć taki stan rzeczy. Jednym ze sposobów tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw ma być włączenie do działań dydaktycznych nowych form edukacyjnych w postaci ścieżek międzyprzedmiotowych.

Podstawa programowa przedstawia dwa sposoby realizacji ścieżek:

"Realizację ścieżek zapewniają nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy stosownie do własnego programu włączają treści danej ścieżki. Częściowej realizacji tych treści można dokonać w czasie odrębnych modułowych kilkugodzinnych zajęć". Podstawa programowa nakreśla również funkcję dyrektora szkoły jako koordynatora: *"Dyrektor szkoły zapewnia uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania"*.

Sformulowano 7 następujących zakresów tematycznych, możliwych do realizacji za pomocą ścieżek edukacyjnych:

1. Edukacja czytelnicza i medialna;
2. Edukacja ekologiczna;
3. Edukacja europejska;
4. Edukacja filozoficzna;
5. Edukacja prozdrowotna;
6. Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie;
7. Wychowanie do życia w rodzinie.

Języki obce należą do przedmiotów szkolnych, które najłatwiej integrują się z innymi w procesie przygotowania ścieżek. Umożliwiają one wprowadzenie aspektu konfrontatywnego oraz aspektu prezentacji (osobiste osiągnięcia, informacje o własnym otoczeniu prezentuje się obojętnemu odbiorcy). Podejmowanie różnej tematyki w ramach ścieżek stanowi doskonałą okazję do aktywnego ćwiczenia leksyki z różnych zakresów semantycznych.

Wraz z uczeniem się języka obcego uczeń wykształca nie tylko kompetencje językową, ale równocześnie rozwija zdolność kreatywnego myślenia, refleksji nad otaczającym go światem, uczy się akceptacji dla różnorodności i odmienności związanej z zachowaniami zarówno językowymi, jak i kulturowymi. Treści nauczania języka obcego pozwalają na wspieranie i rozwijanie wszechstronnego rozwoju uczniów, także poprzez konieczność odwoływania się do ogólnej wiedzy o świecie i do wiedzy i umiejętności wyniesionych z innych przedmiotów. Stanowią one podstawę sprawnego wprowadzania i

realizacji ścieżek edukacyjnych. Wydaje się, iż dla przeprowadzenia ścieżek edukacyjnych korzystne jest przejęcie niektórych elementów metody projektowej, a zwłaszcza jej zorientowania na wypracowanie pewnego „dzieła”, które da się zaprezentować również poza klasą. Określenie zatem konkretnego produktu finalnego dla ścieżki edukacyjnej porządkuje pracę, wyznacza podział ról, w sposób naturalny uzasadnia integrację wybranych przedmiotów, a przede wszystkim służy motywowaniu uczniów.

Większość nauczycieli zajmuje się także działalnością pozalekcyjną. Formy aktywności nauczycieli i uczniów, niejednokrotnie bardzo zróżnicowane, przebiegają pod ciekawymi hasłami. Część z nich ze względu na treści i formę ich realizacji nosi znamiona ścieżek edukacyjnych. Można tu wymienić m.in.: wymiany międzyszkolne uczniów, zabawę w teatr, czy wykonanie pracy projektowej. Tego rodzaju przedsięwzięcia angażują całą klasę. Zależnie od treści stwarzają możliwość realizacji różnych ścieżek. Przykładowo spektakle odgrywane w języku obcym wymagają pracy z tekstem, stają się impulsem do pisania produktywnego przy tworzeniu scenariuszy, redagowaniu zaproszeń na spektakl, ogłoszeń do mediów publicznych, recenzji itd. Przygotowanie przedstawień historycznych stwarza możliwość współpracy nauczyciela języka obcego z historykiem i plastykiem, przy scenach tanecznych nieodzowne są lekcje tańca, które wspiera nauczyciel wychowania fizycznego. Realizacja ścieżek edukacyjnych przyczynia się więc do zachowania równowagi między nauką i używaniem języka obcego.

ANALIZA WYBRANYCH PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO DLA GIMNAZJUM POD KĄTEM INTEGRACJI MIĘDZYPREDMIOTOWEJ

Na ministerialnej liście programów nauczania języka obcego dla gimnazjum rekomendowanych jest aż 14 programów nauczania języka niemieckiego, spośród których sześć poddano analizie pod kątem nauczania zintegrowanego. Należą do nich następujące programy nauczania:

- 1) Urszula Boszulak/ Ewa Ciemnicka: Program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum. (Zakres podstawowy). Hueber, Warszawa 2002
- 2) Magdalena Ptak/ Halina Sowa-Babik/ Elżbieta Świerczyńska: Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV - VI szkoły podstawowej z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1-3, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999
- 3) Magdalena Ptak/ Halina Sowa-Babik/ Elżbieta Świerczyńska: Program nauczania języka niemieckiego dla klas I - III gimnazjum w kursie podstawowym, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000
- 4) red. Czesław Karolak: Kontynuacyjny program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum, WSiP, Warszawa 1999
- 5) Krystyna Andruszkiewicz: Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III gimnazjum. Kontynuacja nauki, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000
- 6) Renata Rybarczyk/ Monika Schmidt: Deutsch Aktuell. Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III gimnazjum. Kurs dla początkujących, LektorKlett, Poznań 2001.

Ad. 1

Program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum został napisany dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę tego języka w I klasie. Język niemiecki jest dla nich drugim językiem obcym, nauczany w zmniejszonej liczbie godzin. W rozdziale *REALIZACJA PROGRAMU* przedstawia m.in. formy pracy na lekcji, typy osobowości uczniów, techniki rozwijania sprawności językowych, strategie uczenia i integrację międzyprzedmiotową. Autorki proponują w gimnazjum zintegrowanie treści nauczania języka niemieckiego z programami :

- a) przedmiotów:
 - historia – powojenna historia Niemiec;
 - wiedza o społeczeństwie – wychowanie do życia w rodzinie (relacje międzyosobowe);
 - geografia:
 - państwa niemieckojęzyczne i ich stolice,
 - krajobrazy Niemiec;
 - technika – wykorzystanie komputera w nauce;
- b) 5 ścieżek edukacyjnych:
 - pro zdrowotnej:
 - układanie zdrowych jadłospisów,
 - uświadamianie uczniom konieczności aktywnego wypoczynku;
 - czytelniczej:
 - przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji (słowniki, publikacje przydatne w pracach projektowych, rozwijanie wiedzy o komunikowaniu się ludzi poprzez media),
 - ukazywanie języka reklam,
 - uświadamianie uczniom roli środków masowego przekazu,
 - przygotowanie przedstawienia teatru szkolnego,
 - przygotowanie do świadomego korzystania ze środków masowego przekazu;
 - regionalnej – związki kultury regionalnej z kulturą niemiecką (w tych regionach kraju, gdzie takie związki istnieją);
 - europejskiej:
 - kształtowanie postawy otwartości i dialogu wobec innych kultur (uprzedzenia i stereotypy),
 - wskazywanie form i możliwości współpracy młodzieżowej,
 - rozumienie problematyki pojednania między Polską i Niemcami.

Ad. 2

Program ten zakładając całościowe podejście do procesu uczenia się pokazuje w rozdziale ŚCIEŻKI EDUKACYJNE możliwość opracowania międzyprzedmiotowego projektu w okresie adwentu uwzględniającego:

- zdobycie wiedzy na temat pochodzenia zwyczaju ubierania choinki (np. na zajęciach z języka polskiego lub historii),
- omówienie zwyczajów związanych ze Świętami Bożego Narodzenia w krajach niemieckiego obszaru językowego z użyciem autentycznych tekstów, nagrań wideo... (na zajęciach z języka niemieckiego),
- wykonanie stroika, wieńca lub kalendarza adwentowego (na zajęciach z techniki lub plastyki),
- nauczanie śpiewania kolędy niemieckiej (na zajęciach z muzyki).

Ad. 3

Koncepcja programu nauczania języka niemieckiego dla klas I - III gimnazjum w kursie podstawowym opiera się na założeniach metody komunikatywno-pragmatycznej, ukierunkowanej na działanie językowe. Program uwzględnia aspekty interkulturowe charakterystyczne dla niemieckiego obszaru językowego. Autorki w rozdziale ŚCIEŻKI EDUKACYJNE omawiają możliwość ich realizacji w gimnazjum, natomiast w rozdziale STRATEGIE UCZENIA SIĘ nawiązują do integracji strategii uczenia się z proponowanym przez nowoczesne podręczniki materiałem.

Ad. 4

Kontynuacyjny program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum został opracowany zgodnie z założeniami reformy oświaty przez zespół teoretyków, metodyków i nauczycieli języka niemieckiego pod kierunkiem prof. Czesława Karolaka. Autorzy podkreślają wagę rozwijania przez uczniów strategii i technik samodzielnego uczenia się, rozwijania umiejętności pracy zespołowej. Program proponuje nauczanie zintegrowane przede wszystkim jako monodyscyplinarne, które wykorzystuje doświadczenia uczniów nabyte w uczeniu się innych przedmiotów.

Ad. 5

Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III gimnazjum. Kontynuacja nauki autorstwa Krystyny Andruszkiewicz uwzględnia ogólne założenia reformy oraz podstawy programowej, stanowiąc jej rozszerzenie i tak jak program omówiony wyżej zakłada tylko realizację nauczania zintegrowanego jako jednopremiotowego.

Ad. 6

Deutsch Aktuell. Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III gimnazjum. Kurs dla początkujących umożliwia wprowadzenie i realizację treści ścieżek edukacyjnych w klasie, na lekcjach języka niemieckiego lub na dodatkowych lekcjach, np.: w formie projektu. Ścieżki edukacyjne i przypisane im treści można uwzględnić w fazie planowania procesu dydaktycznego, czyli podczas opracowania rozkładu materiału, czemu ma służyć zawarte w rozdziale piątym tabelaryczne zestawienie materiału nauczania przewidzianego do realizacji w okresie trzech lat nauki.

Dodatkowo na stronie www.lektorklett.com.pl/niem_sciezki_da.htm znajdują się propozycje wprowadzania i realizacji ścieżek edukacyjnych na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum, które bazują na zakresach tematycznych podręcznika *Deutsch Aktuell*. Mają one stanowić pomoc w doborze zawartych w podstawie programowej ścieżek edukacyjnych i wskazać na treści skorelowane z podręcznikiem i możliwe sposoby ich realizacji.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy koncepcja programów nauczania języka niemieckiego jest spójna z zasadą integracji wpisana w podstawy programowe przedmiotów humanistycznych i ścisłych. Mając do dyspozycji tak bogatą paletę programową, germaniści nauczający w gimnazjach powinni włączyć się do realizacji programu według zaplanowanych w danej szkole ścieżek międzyprzedmiotowych.

Oczywistym jest także fakt, iż nauczanie zintegrowane wymaga tworzenia międzyprzedmiotowych programów nauczania, co jest procesem dość złożonym, albowiem trudnym i długotrwałym. Jednakże z praktyki szkolnej wynika jednoznacznie, iż warto podjąć się tego wyzwania, ponieważ treść kształcenia jednych przedmiotów czy działów problemowych ułatwia przyswajanie treści innych i powoduje powstawanie w umyśle ucznia struktur poznawczych, zapewniających większą trwałość wiedzy.

Konkludując - należałoby zaryzykować stwierdzenie, że integracja to klucz do sukcesu kształcenia. Bez niej nie da się zrealizować szóstego z wymienionych w podstawie programowej zadań szkoły: **zrozumienia świata, ludzi i siebie**.

BIBLIOGRAFIA

1. Dereń A./ Grondas M./ Sieletycki M. i inni. (1999). *Integracja międzyprzedmiotowa*. CODN. Warszawa.
2. Sielatyński, M. (2001). „Nauczanie międzyprzedmiotowe”. *Języki Obce w Szkole, Zeszyt 4*. CODN. Warszawa.
3. Zawadzka, E. (2003). „Problem integracji w nauczaniu języków obcych”. *Europejczycy*, Nr 5 (3). Inter-Lingva. Bydgoszcz.

INTEGRACJA TEKSTU KOMIKSOWEGO W DYDAKTYCE JĘZYKA OBCEGO – MOŻLIWOŚĆ KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ

1. WSTĘP

Komiksy zwykło się zaliczać do literatury zwanej brukową, tandetną czy trywialną, masową, komercyjną i negatywnie oceniać jej wpływ na dzieci i młodzież. Także ich pierwotny wizerunek jako żartobliwej opowiadki w obrazkach, przeważnie dla dzieci, drukowanej w formie pasków na lamach prasy (ang. termin „comic strip”) zatarł się prawie zupełnie. Od pojawienia się pierwszych historyjek obrazkowych z „dymkami” zwanymi też „balonikami” gatunek ten przeżywał bowiem ciągle metamorfozy, skutkiem czego nawet historie biblijne, opowieści o holokauście, powieści kryminalne czy erotyczne, czyli treści nie przeznaczone raczej dla dzieci pojawiają się obecnie w formie opowieści komiksowych (por. Krieger 2003:39ff).

W tym miejscu przyda się może krótka dygresja o niechęci do tego gatunku tekstu. W pracach lat 50. w ramach tzw. „Schund- und Schmutzkampagne” (kampanii skierowanej przeciwko książce brukowej) prowadzonej w Niemczech przez konserwatywnych pedagogów i przeciwników komiksów (np. Wertham 1954, Welke 1958)¹, w celu przejścia kontroli i dokonywania oceny ich od strony estetycznej, językowej i nawet ideologicznej zauważa się, że kampania ta skierowana była przeciwko wszystkim komiksom. Lektura ich miała jakoby zgubne i szkodliwe skutki dla procesu edukacji i dla osobowości młodych czytelników. Sugerowano ponadto zanik lub nie wystarczająco ukształtowaną kompetencję czytania u tej grupy czytelniczej, a to na skutek stykania się z obrazem w opowieściach komiksowych oraz stosowanym w nich (podyktowanych ekonomią tekstu komiksowego) oszczędnym słownictwie nacechowanym w dodatku niepoprawnymi zdaniami, wykrzyknieniami, onomatopejami, zwanymi „Peng-Wörter” (sygnalizując w ten sposób globalnie imitację odgłosu wystrzału z pistoletu), przekleństwami czy żargonem, slangiem. Konsekwencjami obcowania z tym gatunkiem tekstu miała być przestępczość, agresywne zachowanie, egoizm, homoseksualizm, seksualne perversje, sadyzm, masochizm.

Odpowiedzią na te nie naukowo i nie wystarczająco empirycznie zbadane poglądy i zarzuty były inne badania, np. Hilla (1943) oraz te z lat 60. i 70. (Hoffmann 1969, Fuchs/Reitberger 1971). Udowodniły, że: jakość językowa tekstów komiksowych jest porównywalna z jakością interesujących książek dla młodzieży i nawet polecana jako lektura dla każdej grupy czytelników; nie ma miejsca zanik poprawności językowej, czy nawet zubożenie słownictwa; posługiwanie się wyrażeniami slangowymi, gramatycznie niepoprawnymi i niepełnymi zdaniami oraz tak bardzo krytykowanymi onomatopejami procentowo jest znikome (5,4%). Stwierdzono zatem, że język komiksów nie zagraża językowi młodego pokolenia lecz wpływa na niego, zmieniając lub nawet wzbogacając go. Zaprzeczono też kryminogennemu wpływowi lektury komiksów.

¹ Więcej na ten temat patrz Krieger 2003:39f.;

Ponadto – prawie równocześnie z falą ostrej krytyki tego gatunku ze strony pedagogów – współistniała w Niemczech grupa dydaktyków obrońców komiksu, dyskutująca możliwość wykorzystania go jako cennego materiału dydaktycznego w kształtowaniu kompetencji estetycznego postrzegania świata przez młodzież i dzieci (Riha 1964, Dahrendorf 1971), Baumgärtner 1973, Wermke 1973 i 1979, Greiner 1974, Pforte 1974, Grünewald 1982, Grünewald/Kaminski 1984 i inni). Oczywiście chodzi tu o komiksy charakteryzujące się tylko najwyższym poziomem obrazu i słowa.

A więc dlaczego by nie dopuścić wybranych historii komiksowych do pracy dydaktycznej na lekcji języka z uczniem bądź studentem w Polsce? Pierwszym argumentem za tym mogłoby być urozmaicenie współczesnej lekcji języka. Innym – możliwość kształcenia kompetencji interkulturowej młodych ludzi, co postaram się poniżej zasugerować. Jak już wspomniałam – nie wszystkie komiksy dostępne obecnie na rynku księgarskim nadają się do dydaktyzacji. Z ich dużej gamy chyba jedynym odpowiednim jest *Asteriks*, francuskich autorów René Gosciniego i Alberta Uderzo. Po odkryciu jego walorów motywujących do kształcenia kompetencji interkulturowej u uczniów/studentów możliwe staje się wzbudzanie u nich zainteresowania w (roz)poznawaniu cech innych kultur w niekonwencjonalny i rozrywkowy sposób.

2. *ASTERIKS* – KOMIKS NIE TYLKO DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Najważniejszym argumentem jest zamierzony tutaj przez autorów uniwersalizm przeznaczenia tego komiksu. *Asteriks* jest bowiem „klasykiem wśród komiksów”, „wielkim i wybitnym komiksem”, „komiksem nie tylko dla dzieci i młodzieży” (np. Szylak 2000:80), którego protagoniści stali się postaciami mitycznymi. Nie wolno pominąć faktu, że jest to jeden z najpopularniejszych komiksów świata³, o czym świadczą istniejące tłumaczenia na ponad 57 języków – w tym na język łaciński – na kilka dialektów a także wznowienia tych tłumaczeń. Jako jedyna ta seria doczekała się w 2002 roku spektakularnej ekranizacji fabularnej z plejadą światowej sławy aktorów (Gerard Depardieu, Roberto Benini).

Powszechną fascynację *Asteriksem* tłumaczono swego czasu tym, iż jego niepokonani bohaterowie symbolizowali skuteczny opór wobec władzy. I tak walka galijskiej wioski z okupantami, czyli z Rzymianami (wojskiem Cezara) raz mogła być metaforą francuskiego ruchu oporu w walce z nazistami a innym razem symbolem rewolty w 1968 roku. Tak więc miliony ludzi mogły się z Gałami utożsamiać (Krieger 2003:52). Rozgrywający się w 50r. przed naszą erą w galijskiej wiosce, jedynej, która oparła się rzymskiej inwazji *Asteriks* był jednak oryginalnym żartem z szowinizmu Francuzów. Bohaterem serii jest mały wzrostem ale wielki duchem wojownik w hełmie ze skrzydłami, Gal Asteriks, któremu towarzyszy dobroduszny i prostolinijny osilek Obeliks. Reszta postaci, pojawiających się na drugim planie, tworzy doborową reprezentację rządzonego przez niezgule społeczeństwa, wewnętrznie skłóconego ale tworzącego zgrabny monolit w wypadku konfliktu zewnętrznego. Akcja poszczególnych odcinków serii skupia się wokół przygód z udziałem bohaterów, które każą im podróżować do różnych krajów na kontynencie lub uczestniczyć w przedsięwzięciach dziwnie podobnych do tych, którymi emocjonują się obywatele naszej epoki i naszego kraju: rozboje, porwania, udział w quizach i konkursach, oddawanie się przyjemnościom i rozrywkom takim jak np. biesiadowanie. Wszystkie awantury i przygody bohaterów kończą się obowiązkowo happy endem, co decyduje o spełnieniu przez ten „genre” tekstowy jego podstawowej funkcji, czyli zapewnienia rozrywki i rozbawienia odbiorcy tego tekstu.

³ Opieram się na informacjach zawartych w Wagner (1994), *Sonderband* (1995), Brodersen (2001) i artykułach prasy niemieckiej z okresu 1998-2001.

Scenariusz tego komiksu opiera się na inteligentnym żonglowaniu stereotypami oraz narodowym i wielopoziomowym – polegającym na aluzjach – dowcipie, który jest tak konstruowany, by nie zacierać czytelności zdarzeń w opowieści, ale dodawać do nich intelektualny komentarz. Właśnie owa możliwość wielopoziomowej lektury sprawia, że dostrzega się w tym komiksie propozycję dla dorosłych, choć główni bohaterowie zostali obdarzeni nad wyraz nieskomplikowanymi cechami charakteru i kłopotami, które niewątpliwie są problemem dla dzieci lub młodzieży, a nad którymi dorośli przeszliby do porządku dziennego, np. proste rozterki sercowe, krótkie kryzysy przyjaźni, strach. Jest to więc komiks zabawny, pelen inteligentnie i dyskretnie przemycanych żartów językowych oraz różnorodkiej wiedzy o epoce antycznej, ale też posiadający dyskretny mądrze podany dydaktyzm, skupiony na sferze życia codziennego. To przede wszystkim jest największą wartością komiksu Uderzo'a i Goscinnego, a wszelkie aluzje, cytaty, odniesienia do dziedzictwa kultury i do jej osiągnięć stanowią jego ekskluzywne opakowanie. Aluzje te dotyczą zakotwiczonej w zbiorowej świadomości konkretnej społeczności komunikacyjnej wiedzy i najbardziej popularnych wyobrażeń i stereotypów dotyczących innych kultur. Przegląd tytułów tomików z tej serii daje wyobrażenie o zawartych w nich treściach dotyczących różnych kultur, z którymi skonfrontuje się czytelnik: *Asteriks i Kleopatra*, *Asteriks u Brytów*, *Asteriks i Goci*, *Asteriks i Normanowie*, *Asteriks u Szwajcarów*, *Asteriks na Korsyce*, *Asteriks u Belgów*, *Asteriks w Hiszpanii*, *Asteriks. Tour de France*, *Asteriks na Igrzyskach Olimpijskich*, *Asteriks u Reszehezady* itd. W aneksie do książki Krieger (2003:258-260) znalazły się dostrzeżone przykłady takich cytatów i odnośników. Są to wybrane przykłady na to, że opowieść o przygodach dwóch Galów przypominałaby szereg innych historyjek przede wszystkim dla młodych czytelników, gdyby nie to, że zostały nasycone aluzjami, które często zrozumieć może tylko odbiorca, posiadający odpowiednią wiedzę źródłową, encyklopedyczną z dziedziny literatury klasycznej, historii, geografii, łaciny, kulturoznawstwa, muzyki, znajomości Biblii i życia wojskowego. Ta jest przy recepcji tekstu *Asteriks* niezbędna i regularnie aktywowana oraz aktualizowana i taki odbiorca łatwiej dostrzeże przemycane aluzje, a odszyfrowanie ich pomoże w odkryciu zamierzonego komizmu opowieści. Zaś mały i młody czytelnik ma szansę swą wiedzę poszerzyć. Uderzo i Goscinni stworzyli inteligentnie i z humorem literaturę rozrywkową o najwyższym poziomie obrazu i słowa.

3. PROPOZYCJE PRACY Z TEKSTEM KOMIKSOWYM

Przeznaczając tę literaturę rozrywkową do pracy na zajęciach z języka obcego jestem przekonana, że będzie ona pomocna w kształtowaniu kompetencji językowej, jak i zdobywaniu innej wiedzy.

3.1. Materiał rozwijający kompetencję interkulturową wraz z językową

Każde wydanie *Asteriksa* każe zacząć sagę komiksową od początku słowami: „Jest rok 50. przed narodzeniem Chrystusa. Cała Galia jest podbita przez Rzymian. Cała? Nie! Jedna, jedyna osada, zamieszkała przez nieugiętych Galów wciąż stawia opór najeźdźcom i uprzykrza życie legionom rzymskim stacjonującym w obozach Relanium, Akwarium, Delirium i Rabarbarum ...”. Każda opowieść jest obrazem wycinka z historii jakiegoś kraju i informacją o elementach jego kultury. (Roz)poznając z kart komiksu te treści, uczeń ma szansę poszerzyć swoją wiedzę w tych dziedzinach (dotyka się tu aspektu realioznawczego w nauce języka). Tak więc przykładowo tom *Asteriks i Kleopatra* jest przykładem wiernego obrazu starożytnego Egiptu ok. roku 50 p.n.e.; tom *Asteriks u Brytów* zapoznaje ze znanymi już w starożytności zwyczajami mieszkańców „Wielkiej Wyspy” Brytanii; tom X *Asteriks*

legionista jest historią o zaciągnięciu się dwóch Galów do wojska rzymskiego i szkicem scen z życia legionowego w Rzymie; a w tomiku XI *Asteriks Tarcza Arvernów* autorzy prowadzą czytelnika do uzdrowisk i kąpielisk mineralnych starożytnej Galii, w Owernii (dziś środkowa Francja), gdzie 2 głównych bohaterów wcielonych w role detektywów prowadzi śledztwo poszukując zaginionej tarczy autentycznej postaci Wercyngetoryksa, którego historycy uznają za jednego z najgroźniejszych wrogów Rzymu i uważają za wybitnego polityka oraz wodza powstania Arvernów. Tom *Asteriks u Reszehezady* to obraz królestwa w Dolinie Gangesu. W tomiku *Asteriks i Normanowie* autorzy przedstawiają bitnych i okrutnych wojowników nie znających strachu – Wikingów, najeżdżających obszary nadmorskie na swoich słynnych okrętach zwanych drakkarami. Ponadto autorzy robią tutaj wiele aluzji do kultury młodzieżowej i ducha połowy lat 60. w Europie. Konflikt pokoleń, ścieranie się autorytarnych i nieautorytarnych metod wychowania, rozwijająca się kultura pop i baet – wszystko to znajduje odzwierciedlenie w kolejnych scenach tego tomu.

3.2. Rola leksykonu

Interesujące i pożyteczne okazuje się korzystanie z wydań tego dzieła wzbogaconych o część z leksykonem.

Lektura leksykonu w języku obcym może służyć poszerzeniu leksyki, jest też źródłem wiedzy a także interesującym wstępem, wprowadzeniem do samej lektury sagi komiksowej i dalszej z nią pracy. W leksykonie nauczyciel a wraz z nim uczeń/student znajdzie najważniejsze informacje niezbędne do zrozumienia i bawienia się opowieścią komiksową. Są to komentarze treści pochodzących z komiksu oraz rzetelne informacje – nie tylko w pigułce - dotyczące wydarzeń w historii starożytnej, krótkie biografie postaci historycznych i współczesnych pojawiających się lub choćby wzmiankowanych w treści, dane geograficzne, wyjaśnienia przysłów, cytatów i słynnych formuł filozoficznych w języku łacińskim oraz wszelkich osobliwości kulturowych, z którymi jest konfrontowany czytelnik. Są charakterystyczne budowle, waluta, rodzaj pisma, imiona bogów czczonych w starożytnym Egipcie i na Dalekim Wschodzie, nazwy potraw czy upodobań poszczególnych nacji. I tak przykładowo w leksykonie dołączonym do tomu *Asteriks legionista*, będącym historią o zaciągnięciu się Asteriksa i Obeliksa do wojska rzymskiego, uczeń dowie się, co oznacza słowo centuria, kohorta, żołd, ale i zapozna się ze słynną formułą „Cogito ergo sum” czy z cytatem „Quo vadis?”. Na innej stronie znajduje się informacja o rodzie Pompejuszy oraz o bogini Wescie. W tomie *Asteriks. Walka wodzów* czytelnik dowie się z leksykonu, że Minerwa to imię rzymskiej bogini sztuk i patronki rzemiosła, utożsamianej z grecką Ateną i czczonej obok Jowisza i Junony; oraz, że Mars to „rzymski bóg wojny utożsamiany z greckim Aresem. Początkowo czczony jako bóg rolników i opiekun pól. Od jego imienia pochodzi nazwa miesiąca – marzec. Według jednego z podań o założeniu Rzymu był on – jako ojciec Romulusa i Remusa – protoplastą Rzymian” (*Asteriks. Walka wodzów*, leksykon). W tomie *Asteriks i Normanowie* jest natomiast mowa o bogach mitologii skandynawskiej: bogu wojny i zwycięstwa, poezji, mądrości oraz czarów czyli o Odynie oraz o Thorze, synu Odyna, bogu piorunów, wiatru i chmur, w mitologii germańskiej zwanym Donaren, a u Sasów znanym jako Thuner. W leksykonie czytamy: „Bano się go z powodu straszliwej broni, młota Mjollinira. Jego święte drzewo to dąb, z którego (...) korony (...) ciskał błyskawice. Na wzór łacińskiego określenia czwartego dnia tygodnia – *dies Jovi* (dzień Jowisza) Germanie nazwali czwartek Donnerstag, a Anglicy Thursday” (*Asteriks i Normanowie*, leksykon). To wartościowe i skrupulatne informacje. Czytane w języku obcym są źródłem nie tylko wiedzy i językowej lecz i encyklopedycznej. W tomie *Asteriks u Reszehezady* uczeń dowie się, że czczony przez Hindusów bóg wód to Indra, bogini płodności Kybele, Surja bóg słońca, Wak bóg słowa, Kala bóg czasu, Wischnu słynny bóg o wielu

rękach, Puzzan bóg zwierząt domowych a Skambha to filar kosmiczny podpierający niebo. Ormuz to bóg dobra u Persów, Waju wielkie bóstwo wedyjskie. Ponadto, że nirwana to hinduski raj, awatary to inkarnacje i przemiany bogów hinduskich a drachma to moneta grecka używana w Indiach.

Inne przemycane w bogatej serii *Asteriks* sformułowania i treści, które nawiązują do konkretnych cech kulturowych czy mentalnościowych różnych narodów przedstawię poniżej. W tomiku *Asteriks i Normanowie* przeczytamy o kalwie, czyli o specyficznej wódce z jabłek. Leksykon wyjaśnia, że nazwa ta pochodzi od „calvados”. Jest to bardzo mocny trunk (38-50%) wytwarzany w departamencie Calvados w Normandii. We Francji wódka ta zwana jest „eau de vie”, wodą życia. Z tomu *Asteriks u Belgów* dowiemy się, że Belgia słynie z pięknych misternie wykonanych koronek. Pokaz kreacji prosto z Lutecji prezentowany w tomiku *Asteriks. Róża i miecz* to kopia pokazów najnowszych kolekcji z dzisiejszej światowej stolicy mody – Paryża, zwłaszcza, że *Lutetia* to stara łacińska nazwa tego miasta. Zaś tom *Asteriks u Brytów* pokazuje zwyczaje narodu znane i utożsamiane współcześnie tylko z narodem Brytyjczyków: i tak czytamy na stronie 6: „Brytowie mimo brawurowej odwagi, mieli dziwne zwyczaje, które niweczyły skuteczność ich armii ... codziennie o godzinie 5 przerywali walkę, by napić się gorącej wody ... z odrobiną mleka ... a w dodatku co pięć dni robili sobie dwudniową przerwę...”. Powyższy cytat jest czytelną aluzją dotyczącą zwyczaju picia herbaty z mlekiem „five o'clock” oraz przerwy weekendowej. Ponadto baczny czytelnik zorientuje się, że wysoki czerwony pojazd nazywany tu „piętrusem” czy „imperiałem” to utożsamiany wyłącznie z Londynem dwupiętrowy czerwony autobus miejski, a scena mówiąca o dziwnym wyglądzie bohatera z „przenośnym daszkiem” jest aluzją nawiązującą do sposobu ubierania się angielskich urzędników noszących parasol i melonik (tamże:12).

W tomie *Asteriks u Szwajcarów* młody czytelnik śledzi scenę biesiadowania przy kociołku z „roztopionym serem”, w którym macza się kawaleczki pieczywa – to posiłek na bazie ciepłego, roztopionego sera żółtego zwany „fondeu”, popularny dziś już nie tylko w Szwajcarii; a ścigani przez Cezara bohaterowie znajdują kryjówkę w miejscu najpewniejszym z pewnych, czyli w szwajcarskim banku. „Wyjedziesz natychmiast do Górnej Germanii. Klimat jest tam surowy, a barbarzyńcy nauczą cię dobrych manier!” (*Syn Asteriksa*:47) – to stwierdzenie odnoszące się do przysłowiowej pruskiej karności i posłuszeństwa. Przybyły do wioski galijskiej architekt z Aleksandrii, zwracając się do wioskowego druida, daje przykład wiersza 12-zgłoskowego, jambicznego, rymowanego ze średniówką po szóstej sylabie: „Swą dłoń uściśnąć daj, ach zimny jest twój kraj.” „To aleksandryn!” (*Asteriks i Kleopatra*:15). To gra językowa: po niemiecku i francusku oznacza zarówno mieszkańca Aleksandrii, jak i rodzaj takiego wiersza. „Zaraz wam pokażę, co się teraz tańczy w katakumbach Lutecji!” (*Asteriks i Normanowie*:7) – aluzja do awangardowej kontrkultury w muzyce, formującej się w latach 60., wywodzącej się z klubów baletowych nierzadko mających swą siedzibę w starych piwnicach. Wspomniane tu katakumby, to nawiązanie do paryskiego Cmentarza Niewiniątek, którego szczątki przeniesiono do podziemnych grobowców – katakumb.

Analizując choćby ten wybrany korpus można pokusić się o stwierdzenie, że seria *Asteriks* obfituje w treści o charakterze kulturoznawczym i w związku z tym mogłaby posłużyć jako wartościowy materiał do zajęć dydaktycznych. Wykorzystany i dobrany do stopnia zaawansowania wiedzy językowej uczących się a także według fantazji i możliwości nauczyciela, mógłby urozmaicić zajęcia z języka obcego.

3.3. Ćwiczenia rozwijające kompetencję językową i interkulturową

Ćwiczenie 1

Zarówno w oryginale jak też w tłumaczeniach tej serii komiksowej na inne języki dostrzec można typowe i charakterystyczne morfemy formacyjne imion i nazwisk charakterystyczne dla kraju/regionu pochodzenia bohaterów opowieści. Celem ćwiczenia 1. jest zapoznanie uczniów/studentów z najbardziej istotnymi i charakterystycznymi cechami morfologicznymi w zakresie onomastyki w ramach różnych kultur, tych starożytnych i współczesnych. Uczniowie pracują z kilkoma tomikami serii i sami pod kierunkiem nauczyciela rozpoznają i przyporządkowują cechy językowe charakterystyczne dla danej kultury w obrębie onomastyki. W aneksie został zaprezentowany przykład zestawienia.

Ćwiczenie 2

Jest to wariant ćwiczenia 1. o charakterze utrwalającym: praca z dowolnie wybranym tomem i w sposób kontrastywny. Teraz uczący się mogą się przekonać o cechach onomastyki typowej dla języka Galów oraz języka starożytnych Rzymian pracując z jakąkolwiek wersją językową, np. z tomem *Asteriks. Tarcza Arvernów*. Potwierdza się tutaj wynik z ćwiczenia 1. dotyczący morfemów formacyjnych typowych dla imion z tych dwóch obszarów językowych. W każdej wersji językowej końcówka typowa dla imion galijskich to -ix: w wersji niemieckiej oprócz głównych bohaterów Asterix'a, Obelix'a, Idefix'a Galowie noszą imiona Miraculix, Vercingetorix, Majestix, Diagnostix, Alkoholix, Badefix i inni; a Rzymianie kończące się na -us: Tullius Firlefanzus, Gaius Faulus, Keuchhustus. W wersji polskiej podobnie: imiona Galów kończą się na -ks: Aspiryniks, Diagnostiks, Wercyngetoryks. Rzymianie to Stomilus, Ultimus Podrygus, Metylus, Wygibus i inni (por. Aneks).

Do tej raczej odtwórczej pracy, polegającej na zakwalifikowaniu charakterystycznej końcówki według nacji, można dołączyć zabawę w przypisywanie znaczeń ww. imion i nazwisk na podstawie ich formy językowej. I tak: Aspiryniks to dyrektor zakładu wodoleczniczego, Diagnostiks to druid leczący w uzdrowisku, Stomilus jest przedsiębiorczym wytwórcą kół, czyli kołodziejem, Ultimus Podrygus to trybun lubiący się zabawić, Metylus to centurion ze skłonnością do nadużywania wina, a Wygibus to legionista z taką samą skłonnością, Markus Kanapus jest właścicielem gospody nad wyraz ceniącym wygody, zaś Gracchus Wannus, Dyngus Kajus i Hipopotus Lucjusz to łazieni (kąpielowi) w uzdrowisku.

Ćwiczenie 3

To ćwiczenie jest zabawą z nazwiskami/imionami („redende, sprechende Namen”) i ich znaczeniami semantycznymi. Praca uczniów czy studentów polegałaby na pracy ze słownikiem i na:

1. odnalezieniu etymologii imion noszonych przez bohaterów,
2. porównaniu z inną wersją językową i ewentualnie,
3. dyskusji nad trafnością doboru w stosunku do funkcji w tekście opowieści komiksowej.

Celem ćwiczenia jest: poszerzenie słownictwa w danym języku obcym i jednocześnie łatwiejsze przyswojenie go dzięki skojarzeniom z konkretnymi bohaterami i ich rolami/funkcjami w opowieści komiksowej. Na bazie tomiku *Złoty sierp* (niem. *Die goldene Sichel*, fr. *La Serpe d'Or*) można by zaproponować porównanie imion bohaterów w wersji

francuskiej i niemieckiej (por. Aneks). Propozycja ta dotyczy także porównania dowolnych języków z językiem polskim.

Ćwiczenie 4

Ćwiczenie jest propozycją połączenia nauki obcego języka nowożytnego z klasyką. Ponieważ akcja wszystkich tomików *Asteriksa* rozgrywa się w starożytności, język ich bohaterów jest wzbogacony o łacinę. Ich wypowiedzi przeplatane są cytatami z literatury, znanymi formułami filozoficznymi, ale też przysłowiami i łaciną codziennego użytku. A że łacina to język kojarzący się Biblią, nie brak tu i fragmentów z tego Dzieła. Tym razem celem ćwiczenia będzie wzbogacenie leksyki młodego człowieka o te przykłady użycia łaciny także dziś i ich wersją w języku obcym i polskim. Efektem takiej pracy uczących się może być następujące zestawienie w kombinacji językowej: łacina, polski i niemiecki (por. Aneks). Kształt ćwiczenia może zostać rozszerzony i wzbogacony o dokładne wyjaśnienie pochodzenia i kontekstów współczesnego użycia tych cytatów. Część z nich znajdują uczniowie/studenci wyjaśnione w wydaniach z leksykonem, zaś znaczenie pozostałych odszukają w dostępnych dla nich encyklopediach czy słownikach (por. Aneks)

3.4. Propozycje ćwiczeń z tekstem komiksowym na lekcji języka obcego w stopniu zaawansowanym lub języka polskiego

Ćwiczenie 1

Każdy zeszyt *Asteriksa* jest oddzielną opowieścią prezentującą różne typy charakterologiczne bohaterów. Zadaniem uczniów/studentów byłoby więc sporządzenie listy typów charakterologicznych, co w konsekwencji da możliwość sporządzenia opisu postaci.

Ćwiczenie 2

Każdy zeszyt *Asteriksa* jest także oddzielną opowieścią prezentującą różne zagadnienia czy reakcje psychologiczno-społeczne (miłość, przyjaźń, solidarność, miłość do zwierząt a także strach, konflikty, żądza władzy). Ćwiczenie polegałoby na nazwaniu i klasyfikacji tych zagadnień (np. w opozycji pozytywne i negatywne); dyskusji na temat wybranego zagadnienia, np. nad szkodliwością zachowań negatywnych we współczesnym świecie lub wskazanie wzorców zachowań służących do rozwiązywaniu konfliktów.

Ćwiczenie 3

Zakładając, że młodzież styka się bądź stykała z tym gatunkiem tekstu, można poprzez porównanie kilku innych opowieści komiksowych, jakie oferuje współczesny rynek księgarski, także polski (np. *Donald Duck*, *Micky Mouse*, *Tom & Jerry*, *Peanuts*, *Spademann*, *Superman* itp.) podjąć próbę jednoznacznego zdefiniowania pojęć „satyra” i „groteski” w oparciu o lekturę kilku zeszytów *Asteriksa*.

4. PODSUMOWANIE

Przedstawiony powyżej materiał pochodzący wybiórczo z serii komiksowej *Asteriks* oraz kilka propozycji ćwiczeń są li tylko sygnalizacją możliwości zastosowania gatunku tekst komiksowy w dydaktyce języka. Ma ono niezaprzeczalny walor poznawczy, a jeśli weźmie

się pod uwagę wizualną formę tego gatunku tekstu, można być niemal pewnym atrakcyjności zajęć oraz aktywności i kreatywności uczących się.

5. ANEKS

Ćwiczenie 1

Końcówki imion i nazwisk charakterystyczne dla kraju/regionu pochodzenia figur/bohaterów z opowieści komiksowej (wersja niemiecka):

Grecy (nazwiska pisane pismem stylizowanym na greckie): męski **-os**, np.: Bratensos (niem. braten = pl. smażyć, Soße = sos; właściciel gospody), Kaltmamsellos (grecki niewolnik w kuchni cezara), Demonstratos (przewodnik), Mietkarros (kierowca);

mieszkańcy Judei: typowa żydowska onomastyka: imiona starotestamentowe np. **Josua** Stimazel, **Jesaias Saul** Nizahle (niem. *nie zahle* = pl. nigdy nie płacę)

Goci (nazwiska pisane frakturą): **-ik**, np.: Theorik, Symmetrik, Historik, Periferik

Hiszpanie: **-y** między imieniem a nazwiskiem np. Costa y Bravo, Arrivderci y Roma

Wikingowie: (wprowadzenie litery Ø; wszystkie wyrazy oprócz nazw własnych pisane małą literą); męski **-ik**, np.: Erik der Blonde, **-sen**, np.: Mopsen (imię psa), Godskinsen (intelektualista), Tuborgsen, Rudersen; żeński - typowe imiona skandynawskie np. Sigrid, Wencke, Vivi (łac. *viviana* = pl. pełna życia);

Szwajcarzy: **-li**, np.: Vreneli

Normanowie: **-af**, np.: Dauerschlaf, Pifpaf, Pornograf, Olaf Maulaf, Dompfaf, Klammeraf

Brytowie: **-ax** np. Relax, Autodidax (kucharz, który sam nauczył się gotować), Teefax; przywódca plemienia Brytów – Sebigbos (the big bos)

W tekstach rozróżniane są dwie nacje:

Irlandczycy: np. O'Fünfuhrtteefix (pochodzenia galijskiego, niem. fünf = pl. pięć, Uhr = godzina, Tee = herbata)

Szkoci: np. Mac Teefürzweifix (Tee = herbata, für = dla, zwei = dwa)

Galowie:

męski **-ix**, np.: Majestix (wódz), Automatix (kowal), Homäopatix (znachor), Troubadix (pieśniarz), Miraculix (druid), Rohrpostix (listonosz), Idefix (pies)

żeński **-ine**, np.: Gutemine, Vaseline, Galantine, Gelatine

Belgowie: -końc. galijskie

męski **-ix**, np.: Maelankolix, Leopoldix, Madambovarix

żeński **-ine**, np.: Kantine (kobieta, która zajmuje się całymi dniami gotowaniem)

Rzymianie:

męski -us, np.: legioniści: Appelmus, Pampelmus, Ladenschlus, Cactus, Hochgenus;
imiona oficerów rzymskich mają dodatkowo imię tworzone za pomocą tego
samego przyrostka: Gracchus Überdrus, Cajus Musencus, Blockadenverdrus
żeński -a, np.: Alpaga, Tibia, Maestria

Ćwiczenie 2

Nazwiska/imiona („redende Namen”) i ich znaczenie semantyczne na przykładzie
dowolnie wybranych tomików

Tom XI *Asteriks. Tarcza Arvernów*.

Wersja niemiecka:

Galowie: Miraculix, Vercingetorix, Majestix, Diagnostix, Alkoholix, Badefix i inni
Rzymianie: trybun Tullius Firlifanzus, legionista Gaius Faulus, Keuchhustus (kołodziej)

Wersja polska:

Galowie: Aspiryniks, Diagnostiks, Pumiks, Wercyngetoryks i inni
Rzymianie: Stomilus, Ultimus Podrygus, Metylus, Wygibus, Markus Kanapus, Gracchus Wannus, Dyngus Kajus, Hipopotus Lucjusz

Wariant rozszerzony: przypisanie znaczenie

<u>Aspiriniks</u>	dyrektor zakładu wodoleczniczego
<u>Diagnostiks</u>	druid leczący w uzdrowisku
<u>Stomilus</u>	przedsiębiorczy wytwórca kół, czyli kołodziej
<u>Ultimus Podrygus</u>	trybun lubiący się zabawić
<u>Metylus</u>	centurion ze skłonnością do nadużywania wina
<u>Wygibus</u>	legionista ze skłonnością do nadużywania wina
<u>Markus Kanapus</u>	właściciel gospody ceniący wygodę
<u>Gracchus Wannus</u> , <u>Dyngus Kajus</u> , <u>Hipopotus Lucjus</u>	łazienki (kąpielowni) w uzdrowisku

Ćwiczenie 3

Nazwiska/imiona („redende Namen”) i ich znaczenie semantyczne na przykładzie
tomiku dt. *Die goldene Sichel*, fr. *La Serpe d'Or* (pl. *Złoty sierp*) kontrastownie j.
francuski- j. niemiecki
(możliwy wariant j. francuski – j. polski, j. angielski – j. polski lub j. niemiecki – j. polski)

wersja francuska	wersja niemiecka
Astérix	Asterix
pochodzi od słowa astérisque lub asteroide = gwiazda, asteroid, planetoid, wskazuje na moc, siłę bohatera	

Obélix od obélisque = obelisk, a więc wysoki czworoboczny słup zwężający się ku górze i kończący się ostrosłupem; w starożytnym Egipcie związany z kultem boga słońca; tu prawdopodobnie nawiązanie do uformowanej na taki kształt olbrzymiej sylwetki bohatera oraz jego zajęcia jako dostawcy świętych głazów menhirów	Obelix od obélisque = obelisk, a więc wysoki czworoboczny słup zwężający się ku górze i kończący się ostrosłupem; w starożytnym Egipcie związany z kultem boga słońca; tu prawdopodobnie nawiązanie do uformowanej na taki kształt olbrzymiej sylwetki bohatera oraz jego zajęcia jako dostawcy świętych głazów menhirów
druid Panoramix (pl. Panoramiks) pochodzi od panorama = rozległy widok; wskazówka do funkcji druida jako tego, który posiada szerokie horyzonty i jest wszechwiedzący	Miraculix pochodzi od le miracle = cud; odniesienie nazwy roli druida jako tego, który czyni cuda (jego największym wynalazkiem jest cudowny wywar dający nadludzką siłę)
bard Assurancetourix (pl. Kakofoniks) fr. i ang. <i>assurance</i> = pewność siebie i fr. <i>la tour</i> = wieża; charakteryzują barda z jego wątpliwym ale bardzo eksponowanym talentem muzycznym oraz jego miejscem zamieszkania w pewnej wieży	Troubadix od <i>troubadour</i> = bard z Prowansji, bezpośrednie nazwanie zajęcia bohatera
wódz plemienia Abraracourix (pl. Asparanoiks) od <i>raccourcir</i> = skracać; pomniejszać ewent. nawiązanie do przypadłości wodza, tj. obawa, że niebo runie mu na głowę	Majestix od łac <i>maiestas</i> = wspaniałość, wyniosłość, autorytet; nazwanie pozycji wodza, dumnego, butnego, budzącego szacunek poddanych a przerażenie wrogów
Armérix prawdopodobnie od <i>arme</i> = broń określenie zawodu – wytwórca broni, czyli sierpów	Talentix od <i>talent</i> = uzdolnienie; tu wskazanie na wyjątkowy talent wykazany przy produkcji sierpów
Avoranfix etymologia nieznana	Bossix od <i>boss</i> = szef, przywódca; tu szef tajnej organizacji (bandy),
Lenfix od <i>lente</i> = powoli, opieszale; tu cechy charakteru bohatera	Stupidix od <i>stupide</i> = głupi; tu; nazwanie cechy, nazwanie cechy charakteru bohatera
Rzymianie nie noszą tu imion; są szarą umundurowaną masą służącą do bicia. Przywódcy nazywani są Zenturio i Decurio a więc za pomocą określeń ich wojskowej rangi w armii cesarza. Wyjątki stanowi prefekt.	
fr. Graccus Pleindastus od fr. <i>plein d'astuce</i> = podstępny aluzja do jego roli w opowieści komiksowej; w efekcie okazuje się on prawdziwym przywódcą bandy	niem. Gracchus Überdrus od niem. <i>Überdruß</i> = przesyt, znudzenie; nazwanie cech charakteru bohatera będącego nieustannie wszystkim znudzonym

Ćwiczenie 4

Lacina (popularna i stosowana także dziś) kontrastownie (wybór)

1. Cytaty z Biblii

Język łaciński	Język polski	Język niemiecki
<i>Quo vadis?</i> (np. I:28 lub XVIII:28) ⁴	Dokąd idziesz?	<i>Wohin gehst du?</i>

⁴ Numeracja rzymska określa kolejne wydania tomików serii *Asteriks*.

<i>Vanitas vanitatum, et omnia vanitas!</i> (I:44)	<i>Marność nad marnościami i wszystko marność</i>	<i>Eitelkeit der Eitelkeiten und alles ist Eitelkeit!</i>
<i>Sursum corda</i> (I:42)	<i>W górę serca! Odwagi!; wznieście serca (od spraw doczesnych ku Bogu)</i>	<i>Hoch die Herzen!</i>

2. Cytaty / zwroty ze Starożytności

a) wypowiedzi historycznych postaci i fragmenty tekstów z literatury klasycznej

<i>Ave!</i> (np. I:14,29; II:43; XXX:20,31 itd.)	<i>Witaj! Bądź pozdrowiony!</i>	<i>Sei begrüßt!</i>
<i>Ave, imperator, morituri te salutant!</i> (I:29)	<i>Witaj, Cezarze, pozdrawiają cię idący na śmierć</i>	<i>Heil, Kaiser dir, die Todgeweihten grüßen dich!</i>
<i>Video, meliora, proboque, deterriora sequor.</i> (VII:20)	<i>Widzę i pochwalam rzecz lepszą, idę (jednak) za gorszą</i>	<i>Ich sehe das Bessere und lobe es, aber ich folge dem Schlechteren.</i>
<i>Dulce et decorum est pro patria mori!</i> (IV:23)	<i>Słodko i zaszczytnie jest umrzeć za ojczyznę.</i>	<i>Süß und ehrlich ist es, das Leben der Heimat zu opfern.</i>
<i>O tempora! O mores!</i> (XI:37)	<i>O czasy, o obyczaje!</i>	<i>O Zeiten! O Sitten!</i>
<i>Nunc est bibendum!</i> (XXX:40). Niem.!	<i>A teraz pijemy! Czas uczcić wielki (niespodziewany) sukces, radosną nowinę!</i>	Jetzt lasst uns trinken!
<i>Alea iacta est!</i> (I:22 lub I:18)	<i>Kości zostały rzucone!.</i>	<i>Der Würfel ist gefallen!</i>
<i>Aut Caesar, aut nihil!</i> (I:38)	<i>Albo (być) Cezarem albo nikim! (Wszystko albo nic!)</i>	<i>Entweder Cäsar oder Nichts!</i>
<i>Qualis artifex pereo!</i> (XXIX:7)	<i>Jakimże artystą będąc ginę!</i>	<i>Welch großer Künstler scheidet mit mir dahin!</i>
<i>Quod erat demonstrandum!</i> (IV:27)	<i>Co było do udowodnienia!</i>	<i>Was zu beweisen war!</i>
<i>Vae victis!</i> (I:13)	Biada zwyciężonym!	<i>Wehe den Besiegten!</i>
<i>Veni, vidi, vici!</i> (XXIX: 40)	Przyszedłem, zobaczyłem, zwyciężyłem!	<i>Ich kam, ich sah, ich siegte!</i>

b) łacina w codziennym użyciu: przysłowia

<i>Ave!</i> (np. I:14,29; II:43; XXX:20,31 itd.)	<i>Witaj! Bądź pozdrowiony!</i>	<i>Sei begrüßt!</i>
<i>Sic!</i> (I:13)	<i>właśnie tak!</i>	So ist es!
<i>et cetera</i> (II, 20)	<i>i tak dalej!</i>	<i>und so weiter</i>

<i>de facto</i> (I:44)	<i>istotnie, rzeczywiście, w rzeczywistości</i>	<i>tatsächlich</i>
<i>conditio sine qua non</i> (XXX:39)	<i>warunek niezbędny, nieodzowny</i>	<i>unerläßliche Bedingung</i>
<i>Errare humanum est</i> (VII:6)	<i>Mylić się (błądzić) jest rzeczą ludzką</i>	<i>Irren ist menschlich</i>

Wariant rozszerzony (wersja niemiecka)

Latein pur (ausgewählte Sprüche/Zitate)

1. Bibelsprüche:

Quo vadis? (z.B. I:28 oder XVIII:28) = „*Wohin gehst du?*”

Frage, die Petrus nach seiner Flucht aus dem Kerker dem ihm erscheinenden Christus stellt (Joh. 13:36)². „*Quo vadis?*” ist auch der Titel eines Romans des polnischen Schriftstellers Henryk Sienkiewicz (1846-1916).

Vanitas vanitatum et omnia vanitas! (I:44) = „*Eitelkeit der Eitelkeiten und alles ist Eitelkeit!*”

Der Satz findet sich im Alten Testament, Prediger, 1.2.

2. Kirchenlatein:

Sursum corda (I:42) = „*Hoch die Herzen!*”

Ruf zu Beginn des Lob- und Dankgebetes, womit in der katholischen Messe die Konsekration des Brotes und des Weines eingeleitet wird. Abgeleitet mag er sein von: „Laßt uns unser Herz samt den Händen aufheben zu Gott im Himmel!” („Klagelieder Jeremiae” 3.41); von Licius 5:48. (Heute als Kirchenlatein gebraucht.)

3. Klassikerzitate:

a) Aussprüche bekannter historischer Persönlichkeiten und alltagssprachlich gebrauchte Textfragmente der literarischen Klassik:

Ave, imperator, morituri te salutant! (I:29) = „*Heil, Kaiser dir, die Todgeweihten grüßen dich!*”

Gruß der Gladiatoren vor Beginn des Kampfes. Mit diesen Worten begrüßten den Kaiser Claudius seine Soldaten, als er zur Feier der Vollendung des Abzugskanals aus dem Fucinersee ein blutiges Seegefecht gab; überliefert nach dem römischen Geschichtsschreiber Gaius Sueton im „Leben des Claudius”, Kap.21.

Video, meliora, proboque, deteriora sequor. (VII:20) = „*Ich sehe das Bessere und lobe es, aber ich folge dem Schlechteren.*”

In Ovids „Metamorphosen” (7,20) stehen diese Worte Medeas, als sie überrascht ihre aufkeimende Liebe zu Iason entdeckte. Vgl. auch Euripides, „Medea”, Vers 1078.

Veni, vidi, vici! (XXIX: 40) = „*Ich kam, ich sah, ich siegte!*”

Nach Plutarch in den „Aussprüchen von Königen und Feldherren”, Kap.50: Die Worte Cäsars über seinen im August 47 v. Chr. bei Zela schnell errungenen Sieg über den pontischen. König Pharnaces II., die er brieflich seinem Freund Amintius in Rom anzeigte. Auch bei Sueton in „Julius Cäsar”, Kap. 37 zu finden.

² Bei den Erläuterungen stütze ich mich teilweise auf Büchmann (1880 und 1994), teilweise auf Meyers Großes Taschenlexikon (1995); teilweise sind es eigene Hervorhebungen.

O tempora! O mores! (XI:37) = „*O Zeiten! O Sitten!*“ – in Ciceros „*Catilina*“ (1,1)

Nunc est bibendum! (XXX:40) = „*Jetzt lasst uns trinken!*“

Spruch von Horaz aus den „*Oden*“ (1,37,1). Ausdruck der Freude nach dem Sieg Oktavians bei Aktrium (31 v. Chr.) oder nach Kleopatras Tod (30 v. Chr.).

Alea jacta est! (I:22 oder I:18) = „*Der Würfel ist gefallen!*“

Berühmter Ausspruch Cäsars, den er tat, bevor er am 10. Januar 49 v. Chr. Den Grenzfluss Rubikon überschritt, der Oberitalien von Italien trennte.

Aut Caesar, aut nihil! (I:38) = „*Entweder Cäsar oder Nichts!*“

Der Wahlspruch des italienischen Renaissancefürsten Cesare Borgia (1475-1507), der ihn unter einem Cäsarenkopf anbringen ließ und zu seiner eigenen Maxime: „Alles oder nichts!“ machte.

Qualis artifex pereo! (XXIX:7) = „*Welch großer Künstler scheidet mit mir dahin!*“

Worte, die Nero zugeschrieben werden (ebd.: 7).

Quod erat demonstrandum! (IV:27) = „*Was zu beweisen war!*“

Wendung, die von dem griechischen Mathematiker Euklid (365-300 v.Chr.) am Ende eines jeden geometrischen Beweises verwendet wurde.

Vae victis! (I:13) „*Wehe den Besiegten!*“

Der Spruch ist den Aufzeichnungen des römischen Historikers Titus Livius (5.48.9) oder auch Florus (1.13) entnommen; angeblich Ausspruch des Keltenfürsten Brennus.

b) pures Latein im alltäglichen Sprachgebrauch der Comic-Figuren:

Ave! (z.B. I:14,29; II:43; XXX:20,31 usw.) = *Witaj! Bądź pozdrowiony!* niem. *Sei gegrüßt!*

Quid? (I:13) (niem. = Was?)

Quid novi? (I:13) (niem. = Was neues?)

Sic! (I:13) (niem. = So ist es!)

et cetera (II, 20) (niem. = und so weiter)

de facto (I:44) (niem. = tatsächlich)

Errare humanum est (VII:6) (pl. mylić się (błądzić) jest rzeczą ludzką = niem. Irren ist menschlich)

Conditio sine qua non (pl. warunek niezbędny, nieodzowny = niem. unerläßliche Bedingung (XXX:39))

BIBLIOGRAFIA

1. Baumgärtner, Alfred Clemens 1973. „Die Welt der Comics 1):Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips“. *Jugendschriftenwarte* 23, z.12. 42-43
2. Brodersen, Kai (Hg.)2001. *Asterix und seine Zeit*. München.
3. Dahrendorf, Malte 1971. „Trivalliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption“. *Diskussion Deutsch* 2 , z.6. 302-313.
4. Fuchs, Wolfgang J./ Reitberger, Reinhold C. 1971. *Comics. Anatomie eines Massenmediums*. München.
5. Greiner, R. (Hg.) 1977. *Comics. Arbeitshefte für den Unterricht*. Stuttgart.

6. Grünewald, Dietrich 1982. *Comics - Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Ein Handbuch zur Comic-Didaktik*. Weinheim/Basel.
7. Grünewald, Dietrich/ Kaminski, Winfred (Hg.) 1984. *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis*. z. 9. Weinheim/Basel.
8. Hill, G. F. 1943. „Relation of Children's Interest in Comic-Strips to the Vocabulary of the Comics". *The Journal of Educational Psychology*, z.34. 48ff.
9. Hoffmann, Detlef 1969. *Schweizer Spielkarten*. Schaffhausen.
10. Krieger, Jolanta 2003. *Paraverbale Ausdrücke als Gestaltungsmittel der Textsorte Comic am Beispiel der Reihe Asterix*. Lubelskie Towarzystwo Naukowe. Lublin. 39-40.
11. Pforte, Dietger (Hg.) 1974a. *Comics im ästhetischen Unterricht*. Frankfurt a.M.
12. Pforte, Dietger 1974b. „Plädoyer für die Behandlung von Comics im ästhetischen Unterricht“. Pforte, Dietger 1974a. 9-13.
13. Riha, Karl 1964. „Die Blase im Kopf“. Schmidt-Henkel, Gerhard/ Enders, Horst/ Knilli, Friederik/ Maier, Wolfgang (Hg.) 1964. 41-53.
14. Sonderband 1995. *Asterix. Was für ein Fest!*. EHAPA Verlag. Stuttgart.
15. Szyłak, Jerzy 2000a. *Komiks*. Kraków. 80.
16. Szyłak, Jerzy 2000b. *Poetyka komiksu: warstwa ikoniczna i językowa*. Gdańsk.
17. Wagner, Christiane 1994. *Asterix. Herzlichen Glückwunsch! 35 Jahre Asterix. Das Jubiläums-Album*. EHAPA Verlag. Stuttgart.
18. Welke, Manfred 1958. *Die Sprache der Comics*. (=Schriftenreihe zur Jugendnot 3) Frankfurt a.M.
19. Wermke, Jutta 1973. *Wozu Comics gut sind? Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht*. Kronberg-Taunus.
20. Wermke, Jutta 1979. *Wozu Comics gut sind? Theorie, Kritik, Geschichte*. Frankfurt a.M.
21. Wertham, Frederic 1954. *Seduction of the Innocent*. New York.

MOŻLIWOŚCI PRZYSPIESZENIA RECEPCJI W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA FRANCUSKIEGO SPECJALISTYCZNEGO Z WYKORZYSTANIEM TEKSTÓW AUTENTYCZNYCH KORESPONDENCJI HANDLOWEJ

Przedmiotem niniejszego artykułu jest przybliżenie czytelnikom cech języka specjalistycznego, wyjaśnienie pojęcia tekstów autentycznych, udzielenie pewnych wskazówek dotyczących wykorzystania autentycznej korespondencji handlowej zredagowanej w języku francuskim oraz pracy z tego typu tekstami na poziomie zaawansowanym. W końcowej części, podamy przykłady ćwiczeń, które powinny przyspieszyć recepcję leksyki specjalistycznej języka francuskiego.

Według słownika A. Szulca (1984), język specjalistyczny jest szczególną postacią języka ogólnonarodowego, przystosowaną do dokładnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki, wyróżniającą się fachową leksyką, która zawiera często dużo internacjonalizmów. Jest to zespół zjawisk językowych z określonej sfery komunikacji, ograniczony przez specyficzne cele, intencje i warunki. Z kolei E. Calus (1995) jest zdania, że przez język specjalistyczny należy rozumieć nie tylko samą leksykę, ale również pewne cechy strukturalne.

Większość językoznawców uważa, że bardzo trudne jest wytyczenie granicy między językiem specjalistycznym a językiem ogólnonarodowym.

Z powyższych stwierdzeń wynika, że język specjalistyczny odwołuje się do zasobów języka ogólnego, jest środkiem komunikacji językowej służącym do przekazywania specjalistycznej informacji wśród specjalistów należących do tej samej dziedziny. Tak więc do języka specjalistycznego zalicza się słownictwo należące do języka ogólnonarodowego. Trzeba równocześnie podkreślić fakt istnienia leksyki typowo specjalistycznej funkcjonującej tylko i wyłącznie w zakresie języka fachowego, (np. w języku francuskim: *capital* (*kapitał*), *chèque* (*czek*), *commerce* (*handel*), *acte de vente* (*umowa sprzedaży*)).

Jesteśmy jednak zdania, że zdecydowana większość słownictwa specjalistycznego należy do zbioru leksyki należącej do obu języków: specjalistycznego i ogólnego (np. w języku francuskim: *marché* (*targ i rynek*), *accord* (*zgoda i porozumienie*), *net* (*czysty i netto*), *action* (*akcja, uczynek, działanie, czynność i akcja (handl.)*), *branche* (*gałąź drzewa i gałąź przemysłu, dziedzina*)).

W słownictwie specjalistycznym niektóre terminy zanikają wraz z zanikaniem niektórych narzędzi czy środków produkcji i technologii, inne nowe z kolei pojawiają się aby określić na przykład nowe przedmioty, czynności w danej dziedzinie. Stąd właśnie rodzi się potrzeba kreowania nowych terminów - neologizmów. Owe neologizmy są rodzajem żargonu specjalistycznego, który daje możliwość danej grupie specjalistów poznania znaczenia słów fachowych należących do dziedziny, którą zajmują się owi specjaliści.

Aby wspomniany żargon był jak najbardziej realny niezbędne jest korzystanie w procesie nauczania/uczenia się języka specjalistycznego z materiałów rzeczywistych, czyli autentycznych, które dają możliwość poznania i przekazania specjalistycznych treści komunikatów językowych.

W obecnych czasach, w życiu codziennym bardzo ważną rolę odgrywają języki obce. Coraz większa liczba osób wykorzystuje ich znajomość w pracy zawodowej, a więc możemy stwierdzić, że głównym celem nauczania jest wypracowanie u osób uczących się języków

obcych sprawności receptywnych i produktywnych (czytania, słuchania, mówienia, pisanie). Biorąc pod uwagę konkretne potrzeby uczących się możemy sprecyzować szczegółowe cele nauczania. Takim przykładem mogą być ćwiczenia mające na celu opanowanie sprawności czytania i pisanie w specjalistycznym języku francuskim z wykorzystaniem dokumentów korespondencji handlowej.

Głównym zadaniem osoby uczącej języka obcego specjalistycznego jest oddziaływanie na sferę recepcji i produkcji uczniów. Nauczyciel prowadzący zajęcia z korespondencji handlowej ma możliwość pracy z tekstami-dokumentami. Te materiały dydaktyczne umożliwiają prowadzenie ćwiczeń mających na celu opanowanie sprawności czytania ze zrozumieniem danego tekstu specjalistycznego, sprawności produkcji czyli pisanie tekstów specjalistycznych oraz pracę nad słownictwem funkcjonującym w dziedzinie handlowej.

Nauczanie języka francuskiego handlowego powinno koncentrować się głównie na pracy nad leksyką specjalistyczną, doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstów z zakresu korespondencji handlowej i służbowej, zapoznaniu uczących się z elementami realioznawczymi i kulturowymi, które pozwoliłyby oswoić się oraz lepiej zrozumieć język specjalistyczny zawarty w dokumentacji francuskiej korespondencji handlowej.

Zdaniem S. Adamczyk (2001), w dydaktyce nauczania języka francuskiego specjalistycznego znaczącą rolę odgrywa wiedza dotycząca ukształtowania sytuacji komunikacyjnych, chodzi tu więc o taki kontekst sytuacyjny, którego elementem konstrukcyjnym byłaby wiedza z zakresu życia codziennego. To powinno pomóc w poprawnym zrozumieniu niektórych konstrukcji stosowanych w korespondencji handlowej języka francuskiego.

Potrzeby językowo-komunikacyjne w Polsce w ostatnich latach zmieniły się. Obserwujemy obecnie w naszym kraju wzmożone zainteresowanie językiem francuskim specjalistycznym (handlowym, biznesowym). Fakt, że w 2000 roku Francja była krajem, który zainwestował w Polsce najwięcej, (ok. 70 inwestorów) zmotywował Polaków do uczenia się specjalistycznego języka francuskiego, a co za tym idzie między innymi do poznania zasad funkcjonowania komunikacji pisanej, a więc korespondencji. Uważamy, że są duże szanse aby Polacy władający biegle językiem francuskim ogólnym jak również specjalistycznym znaleźli w przyszłości zatrudnienie w przedsiębiorstwach z kapitałem francuskim. Oprócz tego, w momencie gdy Polska stanie się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej znajomość języków obcych, głównie angielskiego i francuskiego będzie niezbędna. Co więcej, liczyć się będą głównie umiejętności komunikacyjne. Aby te umiejętności przyniosły pozytywne rezultaty, osoba władająca językiem francuskim musi w pełni być przygotowana do konfrontacji kultur.

Należy więc stworzyć, jak twierdzi S. Adamczyk (2001), w procesie nauczania języka francuskiego specjalistycznego optymalne warunki komunikacji międzyludzkiej, zakładającej rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej z jednoczesnym zrozumieniem i opanowaniem szeroko pojętego tła kulturowego określonego kraju i narodu.

Aby przygotować osoby studiujące francuski specjalistyczny język handlowy do skutecznej, poprawnej i rzeczywistej komunikacji językowej powinno się pracować w czasie zajęć z oryginalnymi specjalistycznymi dokumentami handlowymi. Są to teksty nie spreparowane, najczęściej skierowane do rodzimego odbiorcy, a więc do firm, bądź ich pracowników, zredagowane w celu przekazania pewnej informacji lub udzielenia odpowiedzi na otrzymaną informację z dziedziny biznesowej. Stanowią one przykład rzeczywistej komunikacji specjalistycznej, pozwalają nabywać umiejętności poprawnego posługiwania się językiem francuskim zarówno w sytuacjach życia codziennego jak i życia zawodowego.

To powoduje, że w procesie nauczania specjalistycznego języka francuskiego, obserwujemy coraz większe zainteresowanie pracą z tekstami autentycznymi, mającą pomóc uczącym się nabywanie właściwej recepcji terminologii specjalistycznej znajdującej się w

proponowanych przez nauczyciela tekstach.

Osoby studiujące francuski język specjalistyczny w Kolegiach Języka Biznesu reprezentują przeważnie wysoki poziom językowy. To pozwala na zrozumienie ogólne proponowanego dokumentu specjalistycznego, w którym studenci znajdują bardzo często, podobnie jak w innych tekstach nawet spreparowanych dla potrzeb dydaktycznych, te same struktury gramatyczne, te same przymiotniki, te same przysłówki.

Najważniejsza dla studentów jest akwizycja słownictwa tak ogólnego, jak i specjalistycznego, a więc należy zwrócić szczególną uwagę na sposoby przyswajania nowej terminologii przez studentów.

Problemem w dokładnej recepcji są przeważnie terminy typowo specjalistyczne, głównie rzeczowniki i czasowniki, jak również terminologia występująca w języku ogólnym, która nabiera innego znaczenia w nowym dla studenta kontekście specjalistycznym.

Co należy więc zrobić żeby słownictwo nowopoznane zostało zapamiętane na dłuższy czas, czyli zakodowane w pamięci długotrwałej?

Rozumienie treści proponowanego dokumentu autentycznego jest wynikiem odpowiedniej recepcji pewnych struktur myślowych, które pozwolą w sposób właściwy zinterpretować znaczenie zastosowanego w nim słownictwa.

Według A. de la Garanderie (1995), na recepcję słownictwa w proponowanym tekście mają wpływ następujące elementy:

- nastawienie na wykonanie ćwiczenia (konkretny cel, zdolność do skupienia się na danym ćwiczeniu),
- indywidualne predyspozycje receptywne, które polegają na wizualnym tworzeniu reprezentacji w umyśle,
- nawyki w sposobach postrzegania.

Według nas, duże znaczenie dla recepcji słownictwa mają także następujące czynniki: poziom inteligencji ucznia, zdolności wrodzone, wiek, płeć, sytuacja rodzinna, znajomość tematyki, której proponowany tekst dotyczy, ilość nowego słownictwa w tekście, ilość informacji zawartych w tekście, organizacja tekstu oraz długość tekstu.

Oprócz tego musimy pamiętać, że każdy uczeń posiada dwa rodzaje wiedzy: deklaratywną (obejmuje to, co uczeń wie) i proceduralną (zdolność osoby uczącej się do posługiwania się tym, co już wie).

Problemem może być właściwy dobór zestawów ćwiczeń, które nauczyciel pracujący z konkretnym dokumentem miałby zaproponować osobie uczącej się, tak aby mogła ona wypracować sobie pewne typy czy też schematy posługiwania się w sposób właściwy nabytą wiedzą deklaratywną.

Zanim podamy konkretne propozycje ćwiczeń na tekstach autentycznej dokumentacji korespondencji handlowej przytoczymy jeszcze zaprezentowane przez J. Wilk-Janik (2000) trzy kategorie strategii metodyków J. O'Malley'a i A. U. Chamot (1990), z których nauczyciel może skorzystać w nauczaniu leksyki języka obcego.

Strategie metakognitywne są wykorzystywane w nauczaniu sprawności receptywnych, a więc czytania i słuchania, oraz produkcyjnych, czyli pisanie i mówienia. W czasie zajęć nauczyciel może proponować poszczególne etapy tych strategii. Są to: uwaga wybiórcza – uczeń czyta lub słucha tekstu w określonym celu, planowanie – uczeń przygotowuje swoją wypowiedź ustną lub pisemną, monitorowanie – uczący się ma za zadanie np. zapamiętanie wskazanej przez nauczyciela informacji, oraz ocenianie, czyli sprawdzenie poprawności zrozumienia tekstu lub fragmentu tekstu przez ucznia.

Strategie kognitywne, które służą do zadań, w których uczeń ma możliwość wykorzystania posiadanej wiedzy. W tym przypadku, nauczyciel może proponować organizowanie – klasyfikowanie słów według ich właściwości syntaktycznych i semantycznych, wnioskowanie – wyciąganie wniosków z treści proponowanego tekstu,

streszczanie, czyli przygotowanie syntezy informacji zawartej w tekście, dedukcję - stosowanie reguł w celu zrozumienia leksyki, *wykorzystywanie wyobraźni*, służące do wizualnego zapamiętywanie leksyki, *transfer językowy* - wykorzystanie znanych zasad języka w celu przyswojenia sobie nowych kwestii, oraz *przetwarzanie* polegające na łączeniu nowych pojęć z poznana wcześniej informacją lub łączeniu nowych informacji z poznanymi wcześniej pojęciami.

Strategie społeczno-emocjonalne polegające między innymi na interakcji uczniów, wzajemnej *współpracy* w celu rozwiązania konkretnego problemu, *rozmowie z samym sobą* - uczeń dodaje sobie odwagi poprzez wmawianie sobie, że zadanie, które ma do wykonania zrobi poprawnie.

R. Oxford (1990) wskazuje na cztery najpopularniejsze techniki, które pozwalają uczącym się zapamiętać słownictwo. Są to:

1. zapisywanie nowego słowa i umieszczenie go w widocznym miejscu w celu zapamiętania,
2. asocjacje – polegają one na tworzeniu indywidualnych skojarzeń nowej leksyki,
3. powtarzanie nowych słów,
4. kontekstualizacja – co polega na próbach odgadnięcia znaczenia nowego słowa w danym kontekście, sprawdzeniu jego znaczenia np. w słowniku, zbudowaniu z nim zdań oraz zapisywaniu i pozostawieniu ich w widocznym miejscu.

Uważamy, że ta ostatnia technika daje najlepsze wyniki.

Jak wcześniej napisaliśmy, znaczna część słów specjalistycznych została zapożyczona z języka ogólnego, więc aby osoby uczące się leksyki mogły zapamiętać jej znaczenie w kontekście specjalistycznym muszą ją przyswoić sobie właśnie w tym kontekście.

Dokumenty korespondencji handlowej pozwalają studentom zaznajomić się z autentycznością specjalistycznego kontekstu leksykalnego. Zaproponowane teksty muszą być interesujące, a więc motywujące do pracy. Ważne jest również aby proponowane dokumenty korespondencji handlowej tworzyły pewną całość, były ze sobą powiązane. Nie powinny one zawierać zbyt dużo nowej leksyki specjalistycznej oraz nie powinny być zbyt długie. Dydaktycy proponują w pracy nad tekstem trzy rodzaje ćwiczeń:

1. ćwiczenia pretekstowe,
2. ćwiczenia właściwej pracy z tekstem,
3. ćwiczenia posttekstowe.

W pracy z dokumentami francuskiej autentycznej korespondencji handlowej, opieramy się na w/w ćwiczeniach. Jako przykłady zadań do zrealizowania, zaproponowalibyśmy:

- **ćwiczenia pretekstowe** - na podstawie listy wybranych słów z tekstu, studenci próbują podać ich definicje w języku francuskim, utworzyć kilka zdań z wyrazami z proponowanego dokumentu, ułożyć zdania z rozsypanych wyrazów, ułożyć treść dokumentu według rozsypanych jego fragmentów, według listy kluczowych słów zaproponować treść proponowanego dokumentu, według przedmiotu listu handlowego (*objet*) zaproponować treść listu;

- **ćwiczenia właściwej pracy z tekstem** - przetłumaczyć tekst, wskazać najistotniejsze fragmenty dokumentu, wskazać najważniejsze informacje poszczególnych akapitów, podkreślić w tekście kluczowe słownictwo i ułożyć z nim zdania, wskazać słownictwo specjalistyczne występujące w proponowanym tekście, wskazać słownictwo specjalistyczne należące do konkretnej dziedziny, na przykład bankowości, zastąpić wskazaną leksykę synonimami lub antonimami oraz ułożyć z nimi zdania, wskazać w proponowanej dokumentacji słownictwo typowo specjalistyczne oraz należące do języków: ogólnego i specjalistycznego, ułożyć zdania - w przypadku leksyki należące do obu języków studenci proponują z każdym ze słów kilka zdań, w których uwzględniają wszystkie możliwe konteksty, w których dane słowo funkcjonuje;
- **ćwiczenia posttekstowe** - wypisać leksykę, która została zapamiętana po przeczytaniu tekstu, po kilukrotnym przeczytaniu na przykład listu lub poczty internetowej dotyczącej dziedziny handlowej, studenci próbują odtworzyć jego treść, streścić dokument na przykład w 10 zdaniach, napisać w imieniu przedsiębiorstwa odpowiedź na otrzymany list, wykorzystując wybrane fragmenty tekstu, napisać list według na przykład schematu amerykańskiego, zaproponować kolejne etapy komunikacji między odbiorcą a nadawcą dokumentu handlowego, przygotować listowną reklamę przedsiębiorstwa, które jest nadawcą/odbiorcą proponowanego na zajęciach dokumentu.

Powyższe propozycje ćwiczeń pomagają zapamiętać, zakodować w pamięci długotrwałej, ewentualnie utrwalić słownictwo danego dokumentu oraz kontekst, w którym ono funkcjonuje. Autentyczność proponowanej dokumentacji sprawia, że uczący się poznają realia komunikacji w dziedzinie handlowej.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamczyk S. 2001. *Możliwości zastosowania tekstów autentycznych w nowoczesnym interkulturowym nauczaniu języków obcych*. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Częstochowa.
2. Całus E. 1985. *Wybrane aspekty nauczania języka specjalistycznego*. Prace Naukowe SPNJO Politechniki Wrocławskiej 20. Wrocław.
3. de la Garanderie A. 1995. *L'intuition. De la perception au concept*. Bayard. Paris.
4. O'Malley J./ Chamot A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: New York.
5. Oxford R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New House Publishers. New York.
6. Szulc A. 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. PWN. Warszawa.
7. Wilk-Janik J. 2000. „Język biznesu: jego cechy i ich implikacje dla glottodydaktyki”. *Neofilolog* nr 19. Poznań.

TEKSTY AUTENTYCZNE JAKO ŹRÓDŁO INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

WYBRANE WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD STUDENTÓW I WYKŁADOWCÓW STUDIÓW GERMANISTYCZNYCH I KOLEGIÓW JĘZYKOWYCH

UWAGI WSTĘPNE

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do dyskusji na temat miejsca i roli treści krajo- i kulturoznawczych w ramach interkulturowo zorientowanej dydaktyki j. niemieckiego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich. Przedmiotem omówienia jest w szczególności ewaluacja metod pracy jednego z najważniejszych źródeł interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, jakim są teksty autentyczne.

Podstawą niniejszej publikacji jest obroniona 13 maja 2002 roku rozprawa doktorska pt. „Authentische Texte als Quelle interkultureller Kommunikationskompetenz. Eine quantitativ-qualitative Studie der universitären Landeskunde- und Fremdsprachenvermittlung in Polen”. Inspiracją do opracowania takiego tematu pracy była m. in. ranga podejścia interkulturowego w nauczaniu j. obcych, którego głównym celem ma być przygotowanie kulturowe młodych ludzi na komunikację międzykulturową, niezbędną w czasach postępujących procesów globalizacyjnych i migracyjnych. Powodem wyboru takiej tematyki był także fakt, iż model krajo- i kulturoznawstwa w warunkach obcokulturowych jest przedmiotem rozważań teoretycznych dopiero od ostatnich 25 lat. Rozważania te są jednak rzadko zorientowane na potrzeby praktyczne (por. np. krytykę u Karolaka 1999). Dotychczas nie prowadzono też pogłębionych badań empirycznych bezpośrednio dotyczących materiałów glottodydaktycznych efektywnych nie tylko dla osiągania rezultatów na poziomie kompetencji lingwistycznej, ale również wspierających proces rozwijania wśród uczących się interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Krytyczne studium literatury fachowej pozwoliło także stwierdzić niewielkie zainteresowanie omawianą problematyką w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym (do nielicznych wyjątków należą w tym zakresie publikacje Badstübner-Kizik 2001, Zawadzkiej 2000, Tomiczka 1996 i Pfeiffera 2002).

W związku ze wskazanymi deficytami wiedzy celem niniejszego artykułu jest przedstawienie opartego na podstawowych maksymach nauczania interkulturowego, integratywnego modelu obcojęzycznej dydaktyki krajo- i kulturoznawczej poprzez metodyczno-dydaktyczną koncepcję pracy z tekstami autentycznymi na poziomie zaawansowanym. Wypracowanie takiego modelu obcojęzycznego krajo- i kulturoznawstwa sukcesywnie rozwijającego interkulturową kompetencję komunikacyjną za pomocą tekstów autentycznych oznaczało konieczność znalezienia przynajmniej częściowych odpowiedzi na następujące nurtujące wielu dydaktyków i nauczycieli języków obcych pytania szczegółowe:

- Jak często i w jakim celu pracuje się z tekstami autentycznymi w dydaktyce j. niemieckiego realizowanej w kształceniu przyszłych polskich nauczycieli i tłumaczy j. niemieckiego?
- Jakie warunki powinny spełniać teksty autentyczne, które mają umożliwić sukcesywne rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej?

- Jakie techniki nauczania powinni stosować nauczyciele akademicki w pracy z tekstami autentycznymi na poziomie zaawansowanym, aby polscy studenci opanowali nie tylko umiejętność płynnego i adekwatnego do sytuacji i słuchaczy użycia języka, ale również zbliżyli się do interkulturowo motywowanych celów, jakimi są „empatia” (por. Schinschke 1993) i „rozumienie obcości” ?

A. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Właściwe sformułowanie ustaleń będących odpowiedziami na wymienione właśnie pytania zadecydowało o wyborze multimetodycznego podejścia w badaniach obejmującego następujące instrumentarium badawcze:

- 105 ankiet skierowanych do nauczycieli akademickich studiów:
 - o germanistycznych w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie, Poznaniu, Gdańsku, Szczecinie, Toruniu, Sosnowcu, Lublinie i Łodzi
 - o lingwistyki stosowanej w Poznaniu
 - o w kolegiach nauczycielskich w Poznaniu, Koninie i Lesznie
- 247 ankiet skierowanych do studentów wymienionych kierunków
- 25 problemowo zorientowanych wywiadów z poznańskimi studentami wymienionych kierunków

Przedmiotem podwójnej ankietyzacji były m. in. stosowane na zajęciach praktycznych z j. niemieckiego materiały glottodydaktyczne i ich ranga w przygotowaniu do wykonywania przyszłego zawodu, a także komunikacji interkulturowej, preferowane przez studentów i wykładowców bloki tematyczne, przedmioty, a także punkty ciężkości i kompetencje kluczowe studiów germanistycznych w Polsce. Zastosowanie do ewaluacji ankiet komputerowego systemu SPPS pozwoliło też na badanie związków między różnymi zmiennymi, np. między wiekiem i narodowością wykładowców a częstotliwością doboru typów tekstów autentycznych i tematykacji treści krajo- i kulturoznawczych.

Przedmiotem badań jakościowych były m. in. pobyty w krajach niemieckojęzycznych i powstałe w ich wyniku stereotypy, typowy schemat przebiegu zajęć praktycznych z języka niemieckiego ze szczególnym uwzględnieniem omawianych zakresów tematycznych, wprowadzanych informacji krajo- i kulturoznawczych oraz stosowanych przez nauczycieli akademickich materiałów glottodydaktycznych.

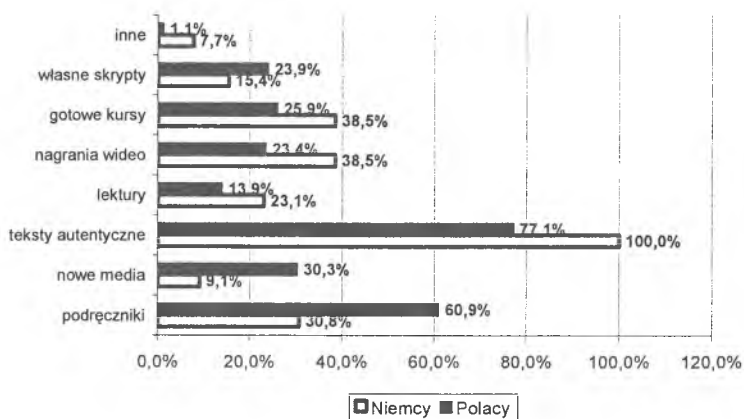
Uzyskane w toku badań empirycznych wyniki pozwoliły na sformułowanie ustaleń będących odpowiedziami na przedstawione wcześniej problemy badawcze i zaproponowanie wniosków dotyczących 4 płaszczyzn akademickiej dydaktyki j. niemieckiego, a mianowicie płaszczyzny celów, treści, metod i środków glottodydaktycznych.

B. PREZENTACJA I ANALIZA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Ze względu na ograniczone miejsce w niniejszym tekście zrelacjonuję tylko niektóre wnioski, które dotyczą częstotliwości stosowania materiałów glottodydaktycznych i ich rangi w ocenie respondentów.

Z ponad 30 analizowanych w rozprawie doktorskiej tabel częstotliwości i krzyżowych wybrałam 3 reprezentatywne dla płaszczyzny środków dydaktycznych wykresy. A oto wykres 1:

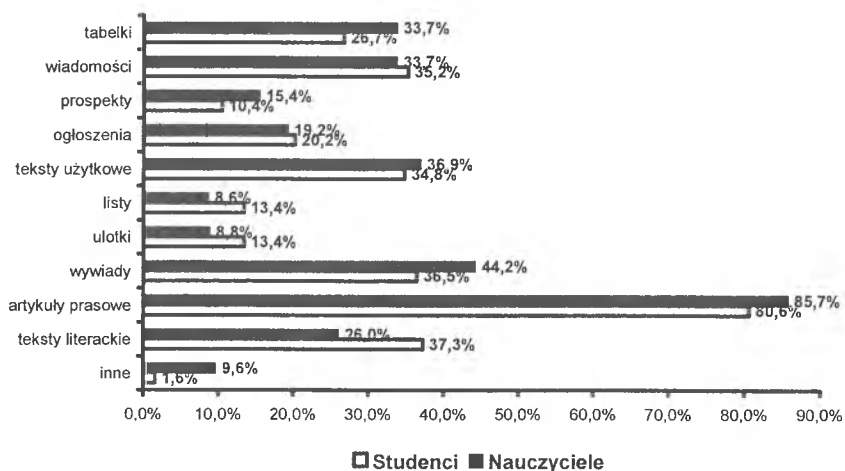
Wykres 1: Związek między narodowością a preferencjami przy wyborze materiałów glottodydaktycznych (odpowiedzi: bardzo często/często)



Wykres ten ilustruje częstotliwość wykorzystania materiałów glottodydaktycznych przez ankietowanych wykładowców z Polski i Niemiec. Dane procentowe ukazują zróżnicowanie między respondentami niemieckimi preferującymi przede wszystkim czytane teksty autentyczne sensu stricto (czyli teksty oryginalne, zob. Adamczak-Krysztofowicz 2003:85nn. oraz Pfeiffer 2001:167n.) i odnoszącymi się z rezerwą do podręczników i nowych mediów, a ich polskimi kolegami wskazującymi na o wiele częstsze stosowanie podręczników i nowych mediów oraz rzadsze wykorzystanie pisanych tekstów autentycznych i lektur.

Jak przedstawia się częstotliwość wykorzystania poszczególnych typów tekstów autentycznych ilustruje wykres 2:

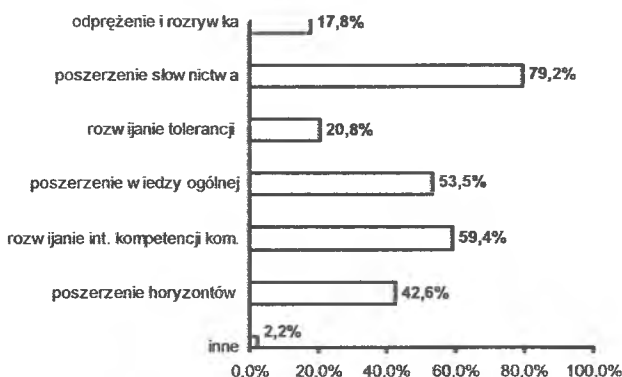
Wykres 2: Częstotliwość stosowania tekstów autentycznych (odpowiedzi: bardzo często/często): porównanie dwóch grup respondentów



Zestawione w formie danych procentowych (porównywalne z jednym wyjątkiem) odpowiedzi badanej grupy studentów i wykładowców wskazują na olbrzymi procent częstego stosowania artykułów prasowych i wywiadów i zdecydowanie nie zadawalające wykorzystanie tekstów literackich, ulotek, listów, ogłoszeń, prospektów czy też innych typów tekstów autentycznych (por. Edelhoff 1985) na co wskazuje nikły procent kategorii „inne”. Analizując dokładnie wykres można zauważyć duże zróżnicowanie danych dotyczących małych form literackich. Wynik ten potwierdza wcześniejsze wyniki dotyczące różnych ocen częstotliwości wykorzystania lektur i może świadczyć o uwzględnieniu subiektywnych preferencji przy wypełnianiu ankiet, podświadomym przenoszeniu przez grupę studentów interpretacji kategorii związanych z tekstami literackimi na zajęcia z literaturoznawstwa czy też o odmiennej interpretacji pojęć przez respondentów.

Analiza przedstawionych do tej pory wyników zdaje się potwierdzać postawioną przed rozpoczęciem badań hipotezę, że w akademickiej dydaktyce j. niemieckiego uwzględnia się tylko ledwie kilka typów tekstów autentycznych, w tym zdecydowanie preferuje się artykuły prasowe czy też dydaktyzowane materiały podręcznikowe unikając bardziej pracochłonnych dla dydaktyzacji autentycznych środków dydaktycznych. Przyczyn jednostajności w wykorzystaniu tekstów autentycznych można z pewnością doszukiwać się w nadmiernym obciążeniu nauczycieli akademickich pracujących często w różnych miejscach, braku dostępu do zróżnicowanych aktualnych środków autentycznych, ale także w niewystarczającym przygotowaniu merytorycznym. Ostatnią hipotezę potwierdza wykres 3:

Wykres 3: Znaczenie tekstów autentycznych w opinii respondentów



Wykres ten ilustruje odpowiedzi nauczycieli akademickich dotyczące rangi tekstów autentycznych, w których to respondenci wymieniają „poszerzanie słownictwa”, a nie „rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej” jako najważniejszy powód pracy z tekstami autentycznymi.

Podobnie wyglądają rezultaty badań jakościowych na ten temat. Przytoczmy przykładowe wypowiedzi studentów:

- „Najczęściej nauczyciele korzystali z artykułów z gazet, z kopii podręczników, podręczników samych...” (S 20);
- „Ci młodszy przynoszą z gazet teksty często, ci starsi no to częściej z jakichś podręczników. Z kaset to oni nie korzystają.”(S 24);

- „W gruncie rzeczy to ja sobie teraz pomyślałam, że ja lubię czytać książki. Jestem zwolennikiem wykorzystywania literatury na zajęciach, czego się tutaj nie robi...” (S 12);
- „Najwięcej było pracy z kserami, bo tylko ksera były przynoszone. Nie były udostępniane tytuły książek, ani z czego korzystał wykładowca...I to mi się nie podobało, bo człowiek chciał mieć dostęp do wszystkich materiałów ...”(S 4);
- „Zdarza się, że robimy po kilka razy te same rzeczy, tzn. teksty (...) powtarzają się.” (S 15);
- „Nie lubiłam ćwiczeń, które były często przekserowane z takich wstępnych podręczników, bo bardzo często powielaly się z tym, co już było robione w szkołach średnich.” (S 15);
- „Szczerze mówiąc...w wielu przypadkach zostałam aż rozczarowana, ponieważ stosowali oni (nauczyciele akademicki: S. A.-K.) materiały z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych... jakieś wycinki z gazet, gdzie mieszkanie za 50 DM się wynajmuje, w ogóle nie zgadzające się z obecną rzeczywistością.” (S 21);
- „Materiały są przestarzałe i tego słownictwa z nich już się nie używa...Słyszałam, jak to powiedziała koleżanka, która była przede mną wcześniej i na pewno to powiedzą następni... (...) Także nagrania są stare i często śmieszne i banalne.” (S 24);
- „W podręczniku te teksty są takie bzdurne (sic!), takie bez treści i to mnie po prostu nie interesuje.” (S 23);
- „A jak dostaję z gazety taki wycinek... to jest tak naturalnie i dużo łatwiej. Może nie łatwiej mi się czyta, czasami wręcz trudniej, ale jakoś tak chętniej...”(S 7).

Przedstawione w niniejszym artykule, jak też i inne ze względów na szczupłość miejsca nie zaprezentowane tutaj wyniki badań ilościowo-jakościowych wskazują na ograniczone możliwości przełożenia głównych założeń teoretycznych podejścia interkulturowego na praktykę dydaktyczną j. niemieckiego na poziomie zaawansowanym, w której przeważa nauczanie podawczo-frontalne w niewielkim stopniu koncentrujące się na realizacji afektywnych i działaniowych celów interkulturowo zorientowanego uczenia się j. obcych. Wyniki te stały się też podstawą aplikacji glottodydaktycznych.

C. KONKLUZJE METODYCZNO-DYDAKTYCZNE

Takimi wypracowanymi na podstawie badań empirycznych wnioskami mogą być oparte na podstawowych maksymach nauczania interkulturowego metodyczno-dydaktyczne postulaty. Oto niektóre z nich:

- zasada nauczania interkulturowego,
- zasada jedności celów i treści działaniowych, afektywnych i kognitywnych (systematyczne rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej),
- zasada różnorodności tematycznej, gatunkowej i stylistycznej tekstów,
- zasada różnorodności typów ćwiczeń pretekstowych, stricte tekstowych i posttekstowych (ćwiczenia te opisują dokładnie Caspari 1994, Kozłowski 1991 i Koppensteiner 2001),
- zasada różnorodności socjalnych form nauczania (por. Roche 2001:193),
- zasada wspierania autentycznej recepcji i autentycznego użycia tekstów,
- zasada integracji sprawności,
- zasada uczenia się poprzez działanie (nauczanie projektowe),
- zasada wspierania samodzielności studentów,

- zasada motywacji i aktywizacji studentów poprzez wykorzystanie bogatej palety możliwości zastosowania nowych mediów.

Te metodyczno-dydaktyczne postulaty oraz koncepcje Schinschke (1995:103nn.) oraz Roche (2001:174nn.) stanowiły podstawę wypracowania integratywnego modelu obcojęzycznej dydaktyki krajo- i kulturoznawczej, w którym można wyróżnić 5 faz:

- **Fazę aktywizacji:** Przebieg tej fazy cechuje wprowadzenie do nowego tematu obcokulturowego poprzez prezentację nowej leksyki i wstępne ujęcie treści w formie tzw. ćwiczeń pretestowych, do których przykładowo zaliczamy zbieranie pierwszych skojarzeń w formie „word associations” lub antycypacyjne tworzenie treści do podanego tytułu, formułowanie propozycji tytułu tekstu na podstawie zaprezentowanego materiału wizualnego, audytywnego itp.;
- **Fazę eksploracji:** W czasie realizacji fazy prymarne percepcji chodzi głównie o wstępną interpretację tematyki tekstu (najlepiej literackiego) i zapisanie przez poszczególne grupy studentów elementów tekstu, zawierających nowy materiał językowy i socjokulturowy, który, zdaniem studentów, należałoby poszerzyć za pomocą dodatkowych źródeł zaprezentowanych w formie samodzielnych krótkich referatów grupowych w następnej fazie modelu;
- **Fazę kontekstualizacji:** Przebieg tej fazy cechuje językowe i kulturowe pogłębienie tematu przez referaty przedstawicieli poszczególnych grup i rozmowę o recepcji wprowadzonego wcześniej tekstu literackiego;
- **Fazę eksplikacji:** W czasie tej fazy studenci pogłębiają zrozumienia obcokulturowej struktury głębokiej za pomocą przygotowanych przez nauczyciela autentycznych tekstów kontrastowych. Jako teksty kontrastowe mogą tutaj posłużyć różne typy tekstów informacyjnych i użytkowych, przykładowo listy czytelnicze, reklamy czy też ujęte w formie tabel lub diagramów dane statystyczne (różnorodne typy ćwiczeń z tekstami użytkowymi wymienia m.in. Storch 1999:171nn.). Poprzez pobudzanie różnego rodzaju skojarzeń, wyobrażeń, refleksji, komentowanie fragmentów niezrozumiałych, a także określanie w plenum różnic socjokulturowych oraz obcych stanów emocjonalnych, uczący się za pomocą czynnika empatii (zob. Schinschke 1995:108n.), abstrahują od własnego punktu widzenia i zaczynają elastycznie traktować granice własnej i cudzej tożsamości, co w zasadniczy sposób umożliwia im rozumienie obcości;
- **Fazę ekspansji i refleksji:** W ostatniej fazie pracy z danym blokiem tematycznym chodzi głównie o porównanie recepcji obcokulturowych treści krajo- i kulturoznawczych, a także poznanych typów tekstów. W formie ustnej lub pisemnej uczniowie mogą wyrazić tu swoje poglądy na temat interpretacji i oceny poznanego bloku socjokulturowego, konfrontują je z poglądami innych osób, znajdują dla nich potwierdzenie lub spotykają się z krytyką. Ważne jest przy tym, aby prowadzący zajęcia pobudzał wymianę poglądów, ale sam się od niej dystansował i nie hamował procesów interpretacji, porównania i socjalizacji. Po refleksji nad strategiami czytania prezentowanych w kolejnych fazach tekstów autentycznych studenci przedstawiają rezultaty małych grupowych projektów tzn. przygotowanych samodzielnie przez poszczególne grupy przykładów tekstowych związanych z poruszaną na zajęciach problematyką socjokulturową.

Zaadaptowanie przedstawionego tutaj modelu dla koncepcji dydaktyki języków obcych na poziomie zaawansowanym oznacza konieczność dalszych badań w dziedzinie dydaktyki tekstu i obcojęzycznego krajo- i kulturoznawstwa. Ich przedmiotem winno być m.in. zbadanie odbioru różnych typów tekstów autentycznych w warunkach obcokulturowych, ustalenie lingwistyczno-kulturowej progresji autentycznych materiałów

glottodydaktycznych czy też sformułowanie zasad testowania obcojęzycznej wiedzy krajo- i kulturoznawczej.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamczak-Krysztofowicz, S. 2003. *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg. Dr. Kovač.
2. Badstübner-Kizik, C. 2001. „Zu einigen Aspekten der interkulturellen Kompetenz potentieller polnischer DeutschlehrerInnen”. *Studia Germanica Gedanensia* 9. 145-174
3. Caspari, D. 1994. *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main. Peter Lang.
4. Edelhoff, Ch. 1985. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München. Hueber.
5. Karolak, Cz. 1999. *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
6. Koppensteiner, J. 2001. *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien. öbv und hpt.
7. Kozłowski, A. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa. WSiP.
8. Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań. Wagros.
9. Pfeiffer, W. 2002. „Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung”. *Glottodidactica* XXVIII. 125-139.
10. Roche, J. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen. Gunter Narr.
11. Schinschke, A. 1993. „Literarische Interpretation und landeskundliches Verstehen. Kanada als Thema im Französischunterricht der Sekundarstufe II”. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1. 69-77.
12. Schinschke, A. 1995. *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß: Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen. Gunter Narr.
13. Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache; eine Didaktik, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München. Hueber.
14. Tomiczek, E. 1996. „Interferencja w komunikacji interkulturowej”. *Orbis Linguarum* Vol. 4. 219-226.
15. Zawadzka, E. 2000. „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości”. Z. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka - translatoryka - glottodydaktyka*. Warszawa. Graf-Punkt. 451-465.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ ON-LINE

PROJEKT PRZEPROWADZONY W KJO W POZNANIU W RAMACH PROGRAMU *DEMOCRACY EDUCATION EXCHANGE PROJECT* AUTORSTWA EMILY ABBOT

1. WSTĘP

W klasie i poza nią obszar procesu dydaktycznego dzielony jest między uczniem (uczniami), nauczycielem, a przedmiotem nauczania. Jaki obszar został zajęty przez nauczyciela, a jaki przez ucznia zależy od autonomiczności ucznia i od tradycji przyjętej w danym systemie nauczania.¹ Również obszar przedmiotowy ulega różnym transformacjom. Niegdyś królowała gramatyka, potem przyszedł czas na kompetencję komunikacyjną, akty mowy, a dzisiaj coraz więcej tam kulturowych aspektów użycia języka (socjoznawstwa), wiedzy krajoznawczej, realioznawstwa, czy kulturoznawstwa. Wszystko to po to, aby wykształcić kompetencję interkulturową, czyli pokazać „reguły, które leżą u podstaw zachowania językowego rodzimego użytkownika języka, które zostają przyswajane w procesie socjalizacji” (Adamczak 2001:8f.) oraz rozwijać postawę otwartości i zrozumienia odmiennej hierarchii wartości.

Formy szczególnie przydatne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej, na które wskazuje wielu badaczy to: wymiany międzyszkolne (Kuriata 2002), studium przypadku (Komorowska/Obidniak 2002), szkolne sztuki teatralne lub mini-sztuki (Heathcote/Bolton 1998), studia kulturoznawcze w oparciu o teksty i zdjęcia zaczerpnięte z kultury masowej (Fiske 1995, Hoggart 1998, Williams 1961), techniki medialne takie jak telewizja, video, internet (Kuriata 2002), oraz studia etnograficzne przeprowadzane przez ucznia języka obcego mające na celu zrozumienie zjawisk kulturowych, które regulują zachowania społeczne, są wyrazem wzorców, wartości, struktur społecznych, symboli, sensów i znaczeń (Barro/Jordan/Roberts 1998).

Wydaje się, że programy edukacyjne prowadzone za pomocą internetu również mogą być wykorzystywane do rozwijania kompetencji interkulturowej ucznia. Liczba takich programów stale rośnie, co świadczy o rosnącym zainteresowaniu zarówno ze strony nauczycieli jak i uczniów.²

2. O SAMYM PROJEKCIE

Projekt, do którego przystąpili studenci z KJO w Poznaniu został opracowany przez Emily Abbott, która charakteryzuje ten program w następujący sposób:

Jest to program poświęcony dyskusji nad globalną demokracją. W programie udział biorą studenci szkół średnich ze Stanów Zjednoczonych, Rosji, Litwy i Polski, oraz studenci

¹ Susan Scollon w swoim artykule „*Not to waste words or students. Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom*” przedstawia różnice kulturowe, które dotyczą roli nauczyciela, a tym samym warunkują metody nauczania i przedstawiania wiedzy. W konsekwencji, ma to wpływ na zachowania uczniów w klasie, ich stosunek do nauczyciela i podejściem do stawianego zadania w klasie.

² Ze znanych mi projektów mogę wymienić prace Julie A. Belz, młodszego profesora Uniwersytetu Stanowego w Pensylwanii, która prowadzi badania nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej za pomocą internetu.

Kolegiów Języków Obcych. Projekt oparty jest na współpracy studentów przez internet, a rola nauczyciela ogranicza się do roli pośrednika i doradcy. Projekt obejmuje tematy takie jak: prawo do prywatności, Karta Praw, konstytucja, wolność słowa i wyznania, odpowiedzialność obywatelska, tolerancja, zaangażowanie w sprawy społeczne. Celem tego przedsięwzięcia jest wzmocnienie wiedzy o demokracji i demokratycznego zaangażowania. Studenci amerykańscy biorący udział w projekcie przeprowadzają go na lekcji wiedzy o społeczeństwie, a Rosjanie, Litwini i Polacy na lekcjach języka angielskiego. Organizacją nadrzędną jest „Constitutional Rights Foudation” (Fundacja na rzecz Praw Konstytucyjnych)⁵, której celem jest zaszczepianie w młodzieży amerykańskiej lepszego zrozumienia czym jest pełne obywatelstwo poprzez wartości zawarte w konstytucji Stanów Zjednoczonych. „Constitutional Rights Foundation” jest organizacją niedochodową, neutralną, której celem jest edukacja młodzieży w zakresie wagi obywatelskiego udziału w życiu demokratycznego społeczeństwa. Pracownicy tej organizacji to przede wszystkim nauczyciele i prawnicy. Programy, które prowadzone są pod patronatem tej organizacji poświęcone są historii, wolności, prawu, sprawiedliwości i wychowaniu obywatelskiemu⁶.

Program, w którym brali udział studenci KJO w Poznaniu i Wydziału Studiów Edukacyjnych nosił nazwę „Democracy Education Exchange Project (DEEP)”.

W grupie badanej ze strony polskiej brali udział sami ochotnicy. Ze strony amerykańskiej byli to uczniowie ze szkoły średniej Bell Gardens High School z Los Angeles w Kalifornii, uczestniczący w lekcjach historii powszechnej. Uczniowie litewscy byli ze szkoły średniej im. Mazeiku Pavasario z miasta w pn.-zach. Litwie Mazeikiai. Do dyspozycji studentów były dwa fora, jedno poświęcone dialogowi studentów na tematy przez nich zaproponowane, a drugie poświęcone zagadnieniu demokracji. Praca była podzielona na sesje tygodniowe, w każdym tygodniu należało opracować jeden temat i odpowiedzieć na pytania kolegów z zagranicy.

Projekt zawierał dwa warianty pytań:

- wariant 1 zawierał pytania dotyczące praw człowieka (prawa wyznaniowe, przejawy tolerancji i nietolerancji, demokracja w życiu społecznym kraju),
- wariant 2 zawierał pytania dotyczące życia społecznego (sytuacja studentów na przestrzeni pokoleń, wyzwania jakie stawia życie przed studentami w dobie obecnej, życie polityczne w dobie obecnej, demokracja w życiu społecznym kraju).

Zestaw pytań został dostosowany do tematyki zajęć „wiedza o społeczeństwie” dla grup wiekowych 17-19 (typ 1) i 14-16 (typ 2) w amerykańskim systemie nauczania. Grupie badanej zostały przydzielone zadania z wariantu 2.

3. ANALIZA PROJEKTU W KONTEKŚCIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ

Kreowanie postaw otwartości i poszanowanie wartości przedstawiane są jako jedne z najważniejszych elementów rozwijania kompetencji interkulturowej.

3.1. Interkulturowa kompetencja zawodowa a kompetencja osobista

Programy tego typu mogą służyć zarówno rozwijaniu osobistej kompetencji interkulturowej jak i zawodowej kompetencji interkulturowej.⁷ Indywidualistyczne podejście do zadania sugeruje, że głównym zainteresowaniem uczestników było rozwijanie osobistej kompetencji interkulturowej. Jednak zdolność obsługi internetu i ogólnie rozwijanie kompetencji medialnej niewątpliwie łączy się z rozwijaniem kompetencji zawodowej.

⁵ Strona internetowa: <http://www.crf-usa.org>;

⁶ Strona internetowa: <http://www.crf-usa.org>;

⁷ Taki podział proponuje Jan Kuriata w swojej pracy doktorskiej, str.12;

Również nawiązanie kontaktu z rówieśnikami swoich przyszłych uczniów z innej kultury poszerza wiedzę kulturoznawczą przyszłych nauczycieli i pozwala im na spełnianie roli pośrednika interkulturowego.

O rozwijaniu osobistej kompetencji interkulturowej mogą świadczyć wyniki ankiety, w której badani podkreślali możliwości poznania własnej kultury i poznanie lokalnej społeczności. W rozwijaniu kompetencji interkulturowej świadomość własnej kultury jest ważna, gdyż nasza lokalna kultura stanowi podstawowy filtr w odbieraniu kultur obcych. *„Kultura lokalna warunkuje nasze podejście do świata, sposób w jaki ten świat odbieramy i naszą zdolność do odczytywania znaków kulturowych”* (Krzysztofek 2001:127). Odwoływanie się do własnej kultury pozwala uświadomić procesy poznawcze i schematy rządzące własną kulturą, a tym samym zrozumieć, rolę kultury lokalnej w procesie enkulturacji jednostki. Co więcej, pozwala również zastąpić *„standardowe wersje odnoszące się do danego aspektu kulturowego jakie są przedstawiane w mediach, wersjami zindywidualizowanymi przedstawianymi przez poszczególne jednostki”* (Krzysztofek 2001). Dlatego też projektowy zestaw pytań odnoszący się do rodzimej kultury ucznia mógł pomóc w rozwijaniu osobistej kompetencji interkulturowej.

3.2. Kompetencja interkulturowa a motywacja (na podstawie wyników ankiet⁸)

Ze względu na liczbę respondentów badanie to będziemy traktować jako jakościowe, które pomoże nam zasygnalizować pewne zjawiska. W ankiecie badano podejście uczniów do projektu typu „on-line” oraz ich oczekiwania.

Wśród badanych wyłoniły się dwie grupy: osoby, u których dominowała motywacja instrumentalna (głównym celem było poszerzanie kompetencji językowych) i grupa o motywacji integracyjnej. W grupie o motywacji instrumentalnej projekt okazał się przydatny

⁸ Typ ankiety, którą wypełniła badana grupa - DEEP PROJECT ANKIETA:

Proszę odpowiedzieć na pytania. Ankieta jest anonimowa, a podane odpowiedzi zostaną wykorzystane jako materiał badawczy. W pytaniach wielokrotnego wyboru zaznacz dowolną liczbę odpowiedzi, przyznając najwięcej punktów tej najmniejszej ilości punktów odpowiedziom najmniej istotnym.

1. Przystępując do projektu chciałam/lem:

- Poszerzyć swoje kompetencje językowe
- Sprawdzić swoje kompetencje językowe odpowiedzi, która jest najważniejsza, równą ilość punktów odpowiedziom równoważnym, a
- Poznać obcą kulturę
- Porównać kulturę swoją i obcą
- Nawiązać kontakt i korespondować w języku obcym
- Inne (jakie):

2. Uczestnicząc w projekcie:

- Nauczyłam/em się (podaj konkretne przykłady):
- Dowiedziałam/em się o (podaj konkretne przykłady):
- Inne wartości poznawcze (jakie):

3. W projekcie podobało mi się:

4. W projekcie nie podobało mi się:

5. Gdybym organizowała taki projekt to wprowadziłabym/abym:

6. Uważam, że w rozwijaniu moich sprawności komunikacyjnych pomocnych w rozumieniu i komunikowaniu się w obcym języku pomaga mi:

- rozmowa z „native speakerem”
- rozmowa z nauczycielem polskim
- film fabularny w obcym języku
- programy dokumentalne poświęcone kulturze w obcym języku
- programy dokumentalne poświęcone kulturze w ojczystym języku
- artykuły z prasy
- literatura popularna współczesna
- literatura (klasyka)
- wiadomości telewizyjne stacji amerykańskich, angielskich, australijskich, kanadyjskich
- internet
- programy on-line typu DEEP

przede wszystkim do rozwijania kompetencji pisania, pracy w zespołach oraz wyrażania swoich poglądów, również do obalania stereotypów (ingerencja nauczyciela).⁹ W grupie z motywacją integracyjną badani dostrzegali zarówno językowe aspekty poznawcze projektu, jak i wartości interkulturowe. W ankietach pisali, że program jest zarówno pomocny w poszerzaniu słownictwa, nauki pisania krótkich esejów, czy korespondencji w obcym języku oraz obalania stereotypów, konfrontacji postaw wobec zjawisk współczesnych.

3.3 Kompetencja interkulturowa – demokracja jako jedna z głównych wartości kulturowych społeczeństwa amerykańskiego

Pod pewnymi względami (program skierowany wyłącznie do krajów młodej demokracji, główny cel programu to dyskusja o demokracji) program ten może być zakwalifikowany jako program komunikacji rozwoju (development communication programme), którego celem jest szerzenie pożądaných treści w krajach słabiej rozwiniętych za pomocą mediów (Gudykunst/Mody 2002). Nawet jeżeli takie są intencje autorów, to krytyczne podejście do tego projektu pozwala na uniknięcie takiego zaszufładowania. Niezależne forum studenckie pozwala wyjść poza ramy opracowanego programu. Sam program ma charakter dialogu na temat demokracji i w dużej części jest poświęcony refleksji nad własną kulturą.

Pomimo tego polscy studenci odebrali ten temat przede wszystkim jako temat polityczny, a nie społeczny. Demokracja dla nich nie jest wartością społeczną, ale wartością polityczną. Z charakteru programu możemy sądzić, że dla Amerykanów to postawa wobec świata i ludzi. Wydaje się, że w tym programie strony biorące w nim udział zaprezentowały odmienne skrypty kulturowe. Dla polskich studentów skrypt demokracji mógłby wyglądać następująco: demokracja jest tematem dla mnie zamkniętym, nie chcę o tym rozmawiać, mamy teraz demokrację i zajmijmy się sprawami nie załatwionymi.¹⁰ Dla autorów tego programu skrypt kulturowy wygląda nieco inaczej: demokracja jest na tyle ważna, że chcę się podzielić tym tematem z innymi, chcę innym o nim opowiedzieć, chcę poznać opinię innych na ten temat.

Jest to o tyle ciekawe, że zarówno w polskiej jak i amerykańskiej historii demokracja wiąże się ze świętami narodowymi. W Polsce mamy Święto Trzeciego Maja, a w Stanach Zjednoczonych Dzień Czwartego Lipca. Oba święta związane są z uchwaleniem konstytucji i osiągnięciem niepodległości. Jednakże różnica w podejściu do tematu wynika z trybu socjalizacji na etapie szkolnym, gdzie Amerykanie zostali poddani socjalizowaniu w kierunku szerzenia tej wartości jako nadrzędnej (dobrym przykładem jest sam projekt DEEP), a dla Polaków postrzegana jest w aspekcie walki narodowościowo-wyzwoleńczej. Wynikające stąd podobieństwa i różnice w traktowaniu tego pojęcia sprawiają, że może ono być traktowane jako wartość kulturowa.¹¹

3.4. Komunikacja interkulturowa: analiza dyskursu

W korespondencji internetowej amerykańscy studenci bardzo przestrzegali form grzecznościowych. Każdy list zaczynał nagłówkiem, a kończył pożegnalnym zwrotem grzecznościowym. Przedstawili się z imienia. Mówiąc o swoich rodzicach nominalizowali ich

⁹ Ponieważ grupa badanych była grupą kilkuosobową przeprowadzającą projekt i badanie mogła zauważyć jak rozmowa z nauczycielem pomogła studentom dostrzec interkulturowe aspekty projektu.

¹⁰ W rozmowie po przeprowadzeniu projektu studenci zgodzili się z taką interpretacją.

¹¹ Basila Bernstein, angielski socjolog, w swojej teorii transmisji kultury przedstawia proces socjalizacyjny, który wprowadza długotrwały ład społeczny i zabezpiecza podział władzy, kontrolę oraz rolę społeczną zarówno w mikro jak i makro strukturach.

używając imion. Próbowali nawiązać kontakt indywidualny, przedstawiając siebie i swoje zainteresowania i podając adres swojej poczty elektronicznej. Częściej używali zaimka pierwszej osoby liczby mnogiej niż Polacy, którzy używali częściej zaimka trzeciej osoby liczby mnogiej mówiąc o swoich rówieśnikach.¹² Jednakże, w trakcie trwania korespondencji studenci zaczęli przejmować styl pisania jednej grupy od drugiej.¹³ W polskich odpowiedziach pojawiło się więcej zwrotów grzecznościowych, a w grupie amerykańskiej styl odpowiedzi nawiązywał do stylu przedstawionego w polskiej. W grupie litewskiej natomiast nie zostało przedstawione ani jedno imię, a grupa podpisywała się „młodzież ze szkoły Pavasariego”. Podsumowując, styl wypowiedzi amerykańskiej był skierowany na adresata, a styl wypowiedzi polskiej i litewskiej na treść.

Pewnego rodzaju hipotezą byłoby stwierdzenie, że style wypowiedzi odpowiadają kulturowym stylom kształcenia. Ze strony amerykańskiej młodzieży mamy tutaj próbę pełnego zaprezentowania każdego z uczestników. Polscy i litewscy studenci szczegółowo odpowiadają na zadane tematy, unikają tematów osobistych. Na pytania Polaków o charakterze wartościujący brak jest odpowiedzi ze strony amerykańskiej. Polacy w ogóle pomijają pytania poza mieszczącymi się w zestawie. Amerykanie próbują wprowadzić elementy humorystyczne do dyskusji. Polacy i Litwini nie kontynuują tematów humorystycznych. Polacy są bezpośredni w zadawaniu pytań wartościujących.

Podsumowując można powiedzieć, że kulturowe relacje z klasy przeniosły się na forum internetowe. Polscy studenci byli bierniejsi, odrabiali „zadanie domowe”. Studenci amerykańscy starali się zaprezentować z wielu stron. Scollon pisze, że w amerykańskiej szkole dominuje metoda sokratejska, gdzie student musi wykazać się dużą aktywnością (Scollon 1999). W polskiej szkole dominuje metoda chrześcijańskiej retoryki i kaznodziejstwa. Student zajmuje postawę bierną. Dopiero wywołany do odpowiedzi stara się przedstawić swój punkt widzenia. Wydaje się, że te elementy kulturowe przeniosły się na forum internetowe.

Trzeba też zauważyć, że program nie został zrealizowany w całości. Amerykańscy studenci zrealizowali połowę zadań, Litwini doszli do trzeciego zestawu pytań, a polscy studenci (pod namową nauczyciela) odpowiedzieli na wszystkie pytania. Mogło to być spowodowane przyczynami zewnętrznymi (dużo pracy w szkole, początek przerwy wakacyjnej) lub złamaniem się komunikacji z przyczyn osobistych (tematyka i sposób formułowania dodatkowych pytań). Amerykanie wycofali się po dodatkowym zestawie pytań dotyczących wiedzy o Polsce, polskiej kultury i polskiego języka. Takie etnocentryczne podejście mogło zostać odczytane niewłaściwie. Chastain zauważa, że bardzo trudno jest odejść od swojego kulturowego dziedzictwa (Chastain 1988: 387). Często jest to nieuświadomione zachowanie, a w naszym konkretnym przypadku może ono też wynikać z niskiego poziomu kompetencji interkulturowej.

3.5. Komunikacja on-line – w stronę kompetencji interkulturowej

Projekt pomógł studentom zweryfikować stereotypy, którymi posługiwali się w odniesieniu do kultury amerykańskiej wyniesione z filmów i książek, a dotyczące głównie życia klasy średniej białej społeczności, gdyż takie są głównie dostępne na polskim rynku, oraz pomógł im spojrzeć na kultury różnych narodów globalnie. Świadczyć o tym mogą odpowiedzi na pyt. nr 2: „życie Amerykanów nie jest takie cukierkowe, przekonałam się jak mało Amerykanie wiedzą o Polsce, wszyscy mają podobne problemy, poznałam podejście Amerykanów do konkretnych spraw”. Studenci wskazywali również na dużą wartość jaką

¹² Psychologowie w swoich badaniach wskazują na społeczeństwa zindywidualizowane i kolektywistyczne (Gudykunst. 2002:28).

¹³ Julie A. Belz nazywa to hybrydyzacją językową (Belz,2003).

miała perspektywa trans kulturowa w badaniu przedstawionych zagadnień. W projekcie brali udział reprezentanci różnych kultur, co wzbogacało wizerunek życia studentów we współczesnym świecie.

Jednak należy zauważyć, że przy ocenianiu rozwijania kompetencji komunikacyjnej (gdzie kompetencja interkulturowa jest jednym z elementów składowych), programy-on line zostały ocenione stosunkowo nisko przez studentów (pyt. ankietowe nr 6).¹⁴ Zdecydowanie najwyżej punktowana była rozmowa z „native speakerem” (15,25 pkt.), rozmowa z polskim nauczycielem była punktowana tak samo jak artykuły z prasy i współczesna literatura (11,83 pkt.), filmy fabularne znalazły się na trzecim miejscu (10,33 pkt.), na czwartym - programy on-line (9 pkt.), następnie internet i wiadomości telewizyjne (8 pkt.), po nich literatura – klasyka (5,33 pkt.), a na końcu programy dokumentalne w języku obcym (4,33 pkt.) i programy dokumentalne w języku ojczystym (2 pkt.). W ankiecie pominięto wymiany edukacyjne, gdyż nie są one na tyle powszechne, że obejmują wszystkich studentów. Wszystkie powyższe formy są stosowane w ramach zinstytucjonalizowanego systemu edukacji i dostępne wszystkim studentom.

4. WNIOSKI KOŃCOWE

Program ten miał swoje zalety poznawcze dla jego uczestników, którzy pogłębili swoją wiedzę o realiach życia w Stanach, na Litwie i w Polsce, nakłonił do konfrontacji postaw wobec bieżących wydarzeń na świecie, a implicite pokazał wartości ważne w życiu jego uczestników.

Odpowiednio skonstruowane pytania w projekcie, chociaż nie miały za główny cel poszerzanie kompetencji interkulturowej, to jednak pozwoliły uczestnikom stać się badaczami własnego środowiska. Studenci wcielali się w rolę etnografów badając postawy swoich rówieśników i ich rodziców. Poszerzali wiedzę o swojej kulturze, a tym samym stawali się świadomi znaczeń i zachowań regulujących życie społeczne.

Projekt DEEP doskonalił kompetencję językową, ale pozwolił również na rozwinięcie kompetencji interkulturowej poprzez zwrócenie uwagi na wartości i postawy ważne w innych kulturach oraz uwrażliwił uczestników na aspekty swojej własnej kultury.

Komunikacja przez internet, chociaż pozbawiona elementów etnografii komunikacji (proksemiki, języka ciała, czy też innych paralingwistycznych wskaźników), ze względu na rozłożenie w czasie, pozwala na głębszą analizę zarówno tekstu jak i zawartych w nim poglądów. Jak zauważa Julie A. Beltz, w telekolaboracji rola nauczyciela polega na odnajdywaniu, identyfikowaniu i wyjaśnianiu kulturowych wzorców interakcji w sytuacji, gdzie brakuje paralingwistycznych odnośników. W tym projekcie rola nauczyciela została ograniczona do przekaziciela jednej, czy dwóch uwag, i może to wpłynęło na tak niską ocenę tego typu projektu w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Inną wadą jest to, że komunikacja typu „on-line”, jak wskazała wyżej wymieniona J.Belz, wzmacnia stereotypy, co prowadzi do załamania jej. Tym bardziej wydaje się uzasadnione aby rola nauczyciela nie była traktowana marginalnie.

Z drugiej jednak strony, program ten pomógł zweryfikować poglądy na temat obcej kultury, do czego przyznali się studenci po jego zakończeniu. Dawał również dużą swobodę wypowiedzania się, co podkreślali uczniowie w ankietach (pyt. nr 3 : „długość wypowiedzi dowolna, możliwość przedyskutowania bieżących tematów, możliwość wyrażania swoich poglądów”).

¹⁴ W angielskiej terminologii używa się terminu: computer collaboration.

Jeżeli chodzi o samą organizację projektu, to ważne jest odpowiednie zsynchronizowanie zadań w czasie tak, aby przerwy nie były za duże i aby projekt tego typu był dostosowany do terminarza zajęć obu stron.

Na końcu warto jeszcze raz wspomnieć o potrzebie tego typu projektów w rozwijaniu kompetencji zawodowych studentów, gdyż jednym z ich głównych problemów był brak umiejętności logowania się pomimo otrzymania materiałów z instrukcjami w języku angielskim. Jeżeli ich nie rozumieli, to tym bardziej potrzebują więcej praktyki w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA:

1. Adamczak, Sylwia 2001. *Możliwości zastosowania tekstów autentycznych w nowoczesnym interkulturowym nauczaniu języków obcych*. Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Studia Neofilologiczne. II. 2001.
2. Barro, Ana/ Jordan, Shirley/ Roberts, Celia 1998. „Cultural Practice in everyday life: the language learner as ethnographer”. Byram M./ Fleming M. (eds). *Language learning in intercultural perspective : approaches through drama and ethnography*. 1998. Cambridge. Cambridge University Press.
3. Belz, Julie A. 2003. „Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration”. *Language Learning and Technology*. Vol.7, No.2, May 2003. 68-117.
4. Bernstein, Basil 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa. PIW.
5. Brown, H. D. 1993. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents.
6. Chastain, Kenneth 1988. *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. San Diego.
7. Constitutional Rights Foundation. www.crf-usa.org
8. Fiske John 1995. *Reading the popular*. London. Routledge.
9. Gudykunst, William, B./ Mody, Bella (eds.) 2002. *Handbook of International and Intercultural Communication*. London. Sage Publications
10. Heathcote, Dorothy/ Bolton, Gavin 1998. „Teaching culture through drama”. Byram M./ Fleming M. (eds.) 1998. *Language learning in intercultural perspective : approaches through drama and ethnography*. Cambridge. Cambridge University Press.
11. Hoggart, Richard 1998. *The Uses of Literacy*. London. Transaction Publishers.
12. Jaeger, Kirsten 1997. „Educating Intercultural Actors. English summary of PhD Dissertation”. <http://www.sprog.auc.dk/phd/proj/jaeger-phd-uk.html#The>
13. Krzysztofek, Kazimierz 2001. „Vernacular Cultures in the Face of Market Forces”. Purchla, Jacek (ed.) 2001. *From the World of Borders to the World of Horizons*. Kraków. International Cultural Centre.
14. Kuriata, Jan 2002. Kompetencja interkulturowa (KIK) w kształceniu nauczycieli języków obcych na przykładzie języka francuskiego. Niepublikowana praca doktorska. UAM Poznań.
15. Lalljee, Mansur 1987. „Attribution theory and intercultural communication”. Knapp, Enninger/ Knapp-Potthof (eds.) 1987. *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin. Mouton de Gruyter.
16. Schulz, Roman (ed.) 1996. *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa. Żak.
17. Scollon, Suzanne 1999. „Not to waste words to students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom”. Hinkel, Eli (ed.) 1999. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
18. Williams, Raymond 1961. *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth. Penguin Books.

WYKORZYSTANIE PROGRAMÓW MULTIMEDIALNYCH W NAUCZANIU DOROSŁYCH, NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTETU TRZECIEGO WIEKU

1. ROZWÓJ GERAGOGIKI JAKO NOWEJ DYSCYPLINY GERONTOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

Temat dotyczący nauczania języków obcych w ramach zajęć lektoratowych prowadzonych w Uniwersytecie Trzeciego Wieku wydaje się odpowiadać na potrzeby społeczne z zakresu gerontologii. Z uwagi na fakt, iż obecne statystyki notują wydłużenie się życia współczesnego człowieka, pojawia się konieczność zastanowienia się nad formami opieki osób kończących karierę zawodową, a pragnących jednocześnie aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Rozwój nowej dyscypliny gerontologiczno-pedagogicznej jaką jest **geragogika** ma swoje uzasadnienie w poglądzie wyrażającym ideę permanentnego kształcenia się człowieka. Na rozwój tejże dziedziny nauki, jak podkreśla Adam A. Zych (1999) mają wpływ między innymi takie czynniki jak:

- wzrost powstawania rodzin dwupokoleniowych tzn. rodzice i dzieci, co prowadzi osoby starsze do poczucia opuszczenia, zrezygnowania, a czasem do utraty sensu życia,
- wydłużenie się przeciętnego trwania ludzkiego życia,
- odpowiedzialność społeczna za opiekę nad osobą będącą na emeryturze (→ idea humanitatis, podkreślana jako pierwszoplanowa przez Hansa Jonas),
- respektowanie godności człowieka,
- wzajemna pomoc międzypokoleniowa co będzie wynikiem wychowania prowadzącego do wzajemnego zrozumienia się i współpracy,
- profilaktyka badająca możliwości zapobiegania pewnym chorobom neurologicznym (zaburzenia pamięci, kryzysy psychiczne).

Niektóre z wymienionych powyżej założeń geragogiki znajdują również odzwierciedlenie w powstawaniu takich placówek jak: uniwersytet trzeciego wieku, akademie seniorów, stowarzyszenia geragogiczne. Według Ota Gregora (1983) poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych wpływa na psychikę i twórczość intelektualną osób starszych. Jeżeli przyjmiemy również za prawdziwy fakt, iż otaczające społeczeństwo ma duży wpływ na utrzymanie zdolności intelektualnych i zahamowanie procesów regresyjnych umysłu ludzkiego, to inicjatywy tworzenia różnych placówek edukacji gerontologicznej mają na celu sprostać tym wymaganiom.

2. OKREŚLENIE CELÓW I ZADAŃ LEKTORATÓW W UNIWERSYTECIE TRZECIEGO WIEKU

Rybnicki Klub **Uniwersytetu Trzeciego Wieku** stanowi właśnie przykład takiej inicjatywy geragogicznej. Jedną z form aktywizacji słuchaczy tej placówki jest prowadzenie zajęć lektoratowych. Nauka języków obcych sprzyja zachowaniu sprawności umysłowej i jest swego rodzaju treningiem intelektualnym.

Uwzględniając specyfikę tego rodzaju zajęć do podstawowych zadań nauczyciela-lektora języka obcego należeć będzie:

- określenie celów i założeń zajęć dydaktycznych,
- dobór i opracowanie odpowiedniej strategii, technik i rodzajów ćwiczeń,
- dobór odpowiednich pomocy dydaktycznych,
- stworzenie atmosfery sprzyjającej aktywizacji słuchaczy.

3. RODZAJE MOTYWACJI SŁUCHACZY

Wiadomym jest, że motywacja do nauki języka obcego ma duże znaczenie. W pracy ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku możemy podkreślić następujące rodzaje motywacji:

- motyw poznania – słuchacz chce poznać i nabyć nowe kompetencje językowe jak również i elementy cywilizacji języka obcego,
- pozytywna postawa wobec brzmienia i walorów estetycznych danego języka obcego,
- motyw zyskania uznania - słuchacze, którzy ukończyli już swoje życie zawodowe potrzebują ciągłości w zachowaniu aktywności intelektualnej. Ponadto tęsknią za tym, aby w dalszym ciągu być zauważonymi i docenionymi.

W edukacji tej grupy dominuje motywacja wewnętrzna wynikająca z samej chęci poznania nowej dziedziny. Mniejsze znaczenie ma motywacja instrumentalna, którą kierują się osoby myślące o zdobyciu interesującej pracy często wiążącej się z uzyskaniem preferencyjnych środków finansowych.

4. KORZYSTNE CECHY OSOBOWOŚCI SŁUCHACZY UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU SPRZYJAJĄCE NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

Mocnymi atutami słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku będą:

- obowiązkowość przejawiająca się w systematycznym uczęszczaniu na zajęcia dydaktyczne,
- czas wolny od obowiązków zawodowych,
- świadomość odpowiedzialności za siebie w procesie nauki,
- samodyscyplina na zajęciach,
- motywacja wewnętrzna oparta na fakcie wyboru uczestnictwa w lektoracie z własnej woli,
- wzbogacenie zajęć o wnoszenie przez uczestników swojej wiedzy i różnorodności doświadczeń życiowych,
- umiejętność wypracowania samodzielnej metody pracy,
- umiejętność skupienia uwagi i koncentracji.

5. TRUDNOŚCI, Z KTÓRYMI MOŻE SPOTKAĆ SIĘ LEKTOR W TRAKCIE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Trudności pojawiające się w pracy ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku to:

- złe samopoczucie (zmienna pogoda, zapomnienie zabrania ze sobą okularów, indywidualne dolegliwości fizyczne np. niskie ciśnienie, obniżenie się progu słuchowego),
- pewne utrwalone przyzwyczajenia, np. trwanie przy swojej racji, czasem przy niechętnym wzięciu pod uwagę zdań innych osób,
- lęk przed nowymi (postrzeganymi czasem jako eksperymentalne) metodami pracy,

- trudność w trwałym zapamiętywaniu nowo przyswojonych informacji,
- wolniejsze tempo pracy (dotyczące m. in. sporządzania notatek).

6. POSTAWA I ZADANIA LEKTORA JĘZYKA OBCEGO

Biorąc pod uwagę zarysowaną powyżej specyfikę pracy ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku, podstawowym zadaniem lektora języka obcego będzie opracowanie odpowiednich metod pracy i materiałów dydaktycznych. Nauczyciel powinien nie tylko określić cele edukacyjne i dokonać prezentacji technik pracy, ale także zdobyć informacje o potrzebach indywidualnych słuchaczy. Oprócz realizacji swoich zamierzeń lektor, w razie zetknięcia się z pewnymi trudnościami, musi wykazać się elastycznością. Przejawiać się ona będzie w dostosowaniu tempa nauki i odpowiednim doborze metod i ćwiczeń językowych. Ważna jest tutaj potrzeba zauważenia słuchacza jako osoby indywidualnej, jak również docenienia jego starań i wysiłku włożonego w proces nauki a nawet za sam fakt bycia obecnym na zajęciach. Dorośli ze względu na swój bagaż doświadczeń boją się krytyki i śmieszności toteż lektor, jako osoba czuwająca nad poprawnością językową, musi wykazać się delikatnością w korygowaniu błędów.

7. PRIORYTET KOMPETENCJI MÓWIENIA

Nauczyciel, wytyczając określone cele nawet te bardzo ambitne, musi skonfrontować je z ich rzeczywistą realizacją. Stąd też wynika potrzeba racjonalnego wyboru pewnych elementów kompetencji lingwistycznych i komunikacyjnych. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, których głównym celem będzie opanowanie języka obcego w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się w podstawowym jego wymiarze, lektor kładzie więc nacisk na kompetencje produkcji językowej (kompetencje komunikacyjne).

8. NAUCZANIE WYMOWY

Nauczanie wymowy w pierwszym etapie edukacji odbywa się przede wszystkim na zasadzie imitacyjnej produkcji usłyszaných dźwięków lub krótkich zdań. Należałoby tutaj w szczególności pamiętać o zasadzie, według której produkowanie dźwięków odbywa się w pierwszej kolejności chórem, następnie zaś w mniejszych grupach i na końcu indywidualnie (Komorowska 1999). Użycie tych technik pozwoli słuchaczom na "oswojenie" się z nowymi dźwiękami, rozpoczęcie nauki wymowy od powtarzania chórem pozwoli na ośmielenie się osób, które z natury są bardziej nieśmiałe i obawiają się śmieszności. W powtórzeniach indywidualnych możemy używać gestów wskazujących i kontaktu wzrokowego aby uniknąć wskazywania imiennej danej osoby.

Oczywiście, należy przy tej okazji zaznaczyć, iż nauka wymowy nie ogranicza się tylko i wyłącznie do powtarzania określonych sekwencji dźwiękowych, ale również ma miejsce przez cały czas trwania kursu z uwagi na fakt, iż nauczyciel poprzez różnorodne inne ćwiczenia pobudza słuchaczy do produkcji językowej.

9. NAUCZANIE SŁOWNICTWA I GRAMATYKI

Z kompetencją komunikatywną łączy się przede wszystkim nauczanie słownictwa. Na lektoracie języka obcego w Uniwersytecie Trzeciego Wieku dobre rezultaty przynosi

posługiwanie się takimi technikami jak: wskazanie przedmiotu, pokazanie obrazka, odpowiednik w języku polskim. W dalszym etapie nauki można użyć synonimów i antonimów. W pracy dydaktycznej lektor, który wykorzystuje wiele technik wprowadzania słownictwa, może zetknąć się z prośbą ze strony uczestników o podanie odpowiednika polskiego danego słówka. Preferencja tej techniki może znaleźć swoje uzasadnienie w odczuwaniu komfortu ze strony uczestnika, który znając tłumaczenie (przynajmniej przybliżone) nowopoznanego słówka nie ma wątpliwości co do jego faktycznego znaczenia i w sposób bardziej śmiało odważy się go użyć w wypowiedzi językowej.

Słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku, ze względu na swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, przywiązani są do nauki reguł gramatycznych. W pierwszym etapie przeważać będzie dedukcyjne podejście do nauki gramatyki, tzn. nauczyciel wyjaśnia nową strukturę i sposobów jej użycia w danym kontekście. W kolejnym etapie będzie możliwe posłużenie się podejściem indukcyjnym, które polega na sformułowaniu zasad gramatycznych przez samego słuchacza po uprzedniej pracy nad tekstem. Do efektywnego opanowania problemu gramatyczno - leksykalnego mogą pomóc takie techniki jak:

- technika substytucji prostej (powtarzanie tej samej struktury gramatycznej z nowymi, innymi treściami)
- technika transformacji polegająca na przekształcaniu zdań według podanego modelu. Nawet jeśli w podejściu komunikacyjnym ta technika uważana może być za nieco monotonną, to jednak słuchacze lektoratu Uniwersytetu Trzeciego Wieku potrzebują ćwiczeń wspomagających automatyczne zapamiętanie określonych prawidłowości językowych.

10. ELEMENTY CYWILIZACJI W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Do ważnych komponentów nauki języka obcego możemy zaliczyć wprowadzenie wybranych elementów cywilizacji, kultury, czy historii sztuki. Mając do wyboru dwa sposoby wprowadzenia wiadomości cywilizacyjnych uwzględniających posługiwanie się językiem ojczystym lub językiem obcym, w pierwszym etapie nauki lektor może preferować użycie języka polskiego. Przygotowane w języku polskim informacje i różne ciekawostki związane z krajem, którego języka uczą się słuchacze, przyczyniają się zarówno do pogłębienia wiadomości jak i do podniesienia atrakcyjności zajęć lektoratowych.

11. EWALUACJA

Słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku nie są poddawaniu kontroli wyników w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Jednak wypracowanie pewnego sposobu ewaluacji jest konieczne. Oprócz tradycyjnej funkcji sprawdzenia wiadomości, ewaluacja wyników nauczania ma pomóc nauczycielowi w dokonaniu ogólnej próby oceny postępów w opanowaniu danej partii materiału. Często kontrola będzie miała charakter bieżący, polegający na sprawdzeniu opanowanych umiejętności z kilku ostatnich zajęć. Ważnym punktem lekcji jest autoewaluacja, podczas której słuchacz sam dla siebie dokonuje oceny własnych umiejętności.

12. PROBLEMY I ICH MOŻLIWE ROZWIĄZANIA.

Problemem, z jakim na dzień dzisiejszy borykają się wszystkie placówki, jest możliwa ilość czasu poświęcona podopiecznym. Z reguły lekcje odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu. To okres śmiesznie mały, by się cokolwiek w tym wieku skutecznie nauczyć. Biorąc nawet pod uwagę specyficzne potrzeby seniorów, bardziej dbających o samą pracę

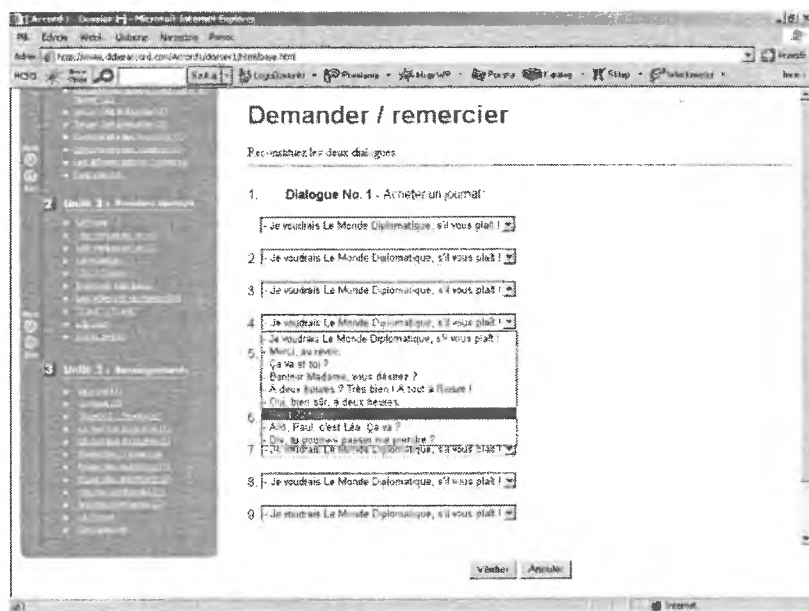
umysłu niż konkretne jej efekty, nie sposób nie dostrzec demotywującego czynnika braku postępów. Innym problemem jest ogromna potrzeba pewności, że kolejne czynności wykonywane są prawidłowo. Stąd poczucie słuchaczy, że jedyną sensowną i efektywną formą pracy są same zajęcia. Bardzo trudno zachęcić ich do systematycznej pracy własnej. Nie wiedzą też, jak to robić bez pomocy nauczyciela. Przy tak ogromnej potrzebie zajęć interaktywnych, które skupiałyby się na doskonaleniu słownictwa i gramatyki, oraz pogłębianiu treści cywilizacyjnych, zachodzi pytanie, czy nie można by zaproponować skutecznej formy atrakcyjnych ćwiczeń autoewaluacyjnych, które pozwoliłyby czas lekcji przeznaczyć głównie na konwersację.

Techniki multimedialne dają taką możliwość, pod warunkiem, że sam dźwięk słowa komputer seniora nie przepłoszy. Mimo pozorów nie widzimy takiego zagrożenia. Nie ma też powodu by w dobie postępującej komputeryzacji nie założyć coraz szerszego dostępu do sprzętu sporej ilości osób starszych, na co już teraz mamy wiele dowodów. Nie ma też obaw co do braku materiału dydaktycznego. Chodzi wszak o podstawy znajomości języka i umiejętności radzenia sobie w podstawowych sytuacjach za granicą, a na taki cel nastawiona jest większość materiałów dydaktycznych opracowana dla dorosłych, również w wersji elektronicznej, szeroko dostępna także w sieci. Problemem jest raczej właściwa selekcja pomocy w gąszczu ofert, nie zawsze odpowiedniej jakości. Po wybraniu materiału wystarczy udostępnić odpowiednie adresy czy wręcz przygotować mini katalog w którym słuchacz, kliknąwszy na odpowiednie hasło dostaje się do prostego ćwiczenia i ma możliwość dowolnej ilości prób jego rozwiązania. To wyjście zwalcza barierę psychologiczną nieobcą żadnemu uczniowi, a u osób starszych szczególnie ostro się ujawniającą. Załączniki (1-4) zawierają przykłady różnych typów ćwiczeń, a także jeden ze sposobów autoewaluacji.

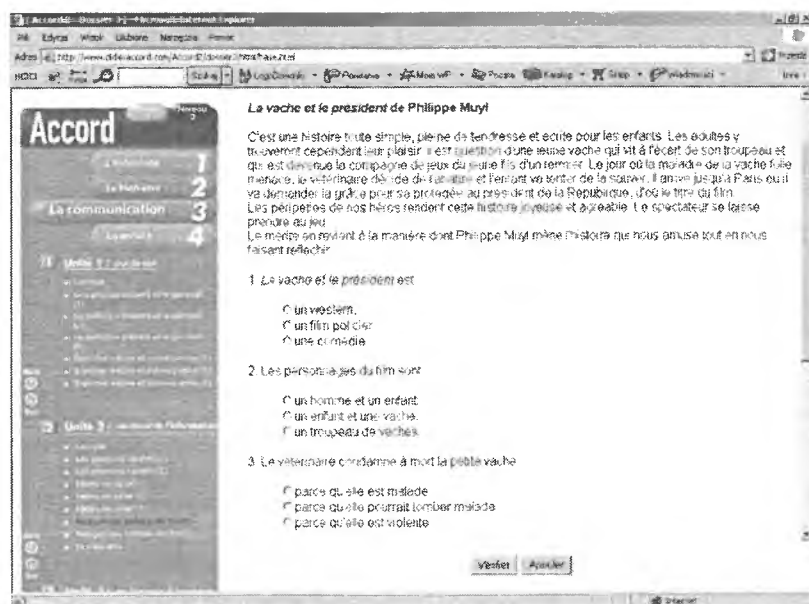
13. ZAMIAST WNIOSKÓW – PROPOZYCJA KATALOGU POMOCY DYDAKTYCZNYCH.

Katalog pomocy dydaktycznych, proponowany jako jeden z łatwych, możliwych i skutecznych sposobów na zminimalizowanie zasygnalizowanych trudności, wbrew obawom, wcale nie jest skomplikowanym przedsięwzięciem. Wystarczy na stronie lub kilku wpisać w HTML-u tytuły poleceń i ćwiczeń i dodać linki w sieci. Nie należy w żadnym wypadku polegać na przeglądarkach, gdyż w obfitości materiału łatwo się pogubić, a i selekcja wymaga odpowiednich kompetencji. Do tego dochodzą kwestie poświęconego na wyszukanie materiału czasu i kosztów połączenia. Dzięki własnemu katalogowi słuchacz ma gwarancję doboru właściwego materiału i błyskawicznego do niego dostępu. W celu pokazania przykładu tak skonstruowanej pomocy dydaktycznej proponujemy prezentację katalogu dla studentów. Załączniki (5-6) pokazują kilka spośród wielu możliwych rozwiązań powstałych w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

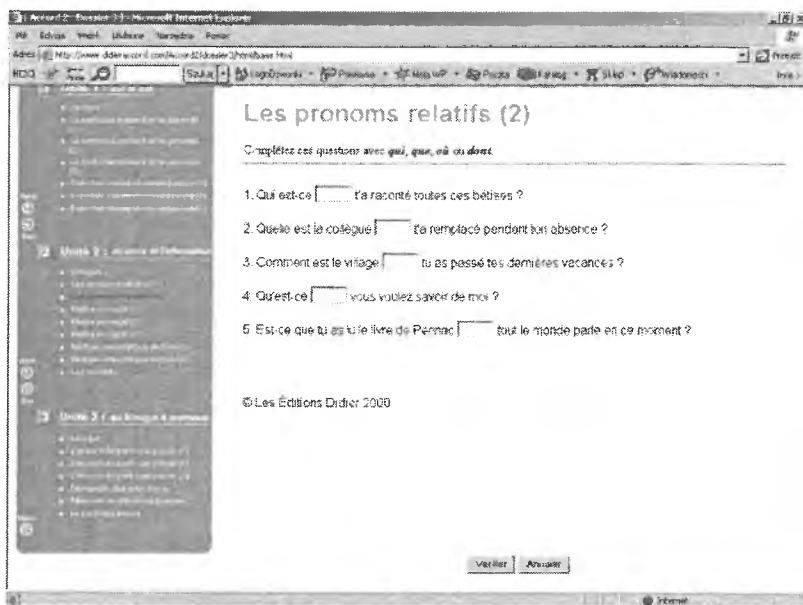
ZALĄCZNIK 1



ZALĄCZNIK 2



ZALĄCZNIK 3



ZALĄCZNIK 4



ZAŁĄCZNIK 5

POMOCE DYDAKTYCZNE ROMANISTYKA

ЛІТЕРАТУРА
ЛІНГВІСТИКА
МЕТОДИКА
СІМБОЛІКА
ІНТЕЛІКТУАЛЬНА АКТІВІСТЬ
ГРАМАТИКА
ФОНЕТИКА
ІНОМОВИ
ІНТЕРКУЛЬТУРНА
ІНТЕРІО




Chanson (travailler avec):

- [La classe d'anglais - chansons](#)

Compréhension écrite:

- [ATJICA - La librairie des langues](#)
- [Bonjour de France - Index compréhension](#)
- [Compréhension écrite - ufda.ac.be](#)
- [Compréhension écrite - RFA1](#)
- [Groupes de discussion - anyboard.net](#)

Compréhension orale:

- [Compréhension orale - Human Resources du CERN](#)
- [Compréhension orale - gatach.edu](#)
- [Compréhension orale - uppicardie.fr](#)
- [Skynet - Belgacom](#)
- [Compréhension orale \(DOC - 142 KB\)](#)

Enseignement précoce des langues vivantes - bibliographie:

- [L'enseignement précoce des langues vivantes - bibliographies thématiques - CIER](#)

ZAŁĄCZNIK 6



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "http://www.lesclassiquesdepoésie.com/". The page title is "XX^e siècle". Below the title, there is a navigation bar with tabs for "Moyen-Âge", "XVI^e siècle", "XVII^e siècle", "XVIII^e siècle", "XIX^e siècle", and "XX^e siècle". The "XX^e siècle" tab is selected. The main content area lists 14 authors in French:

1. GUILLAUME APOLLINAIRE
2. ANDRÉ GIDE
3. ROBERT DESNOS
4. LOUISE ARAGON
5. MARCEL PAGNOL
6. JEAN GIRAUDOUX
7. FRANÇOIS MAURIAC
8. ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
9. JEAN GIONO
10. JEAN ANOUILH
11. ALBERT CAMUS
12. ALAIN FOURNIER
13. BORIS VIAN
14. JEAN - PAUL SARTRE

Below the list, there is a section titled "liste de matières hypertextes" with a sub-section "1. GUILLAUME APOLLINAIRE" containing links to "Poèmes à Lou - chronologie", "Poésie 1914-1918 - chronologie", and "Poésie 1914-1918 - chronologie". At the bottom right, there is an image of an open book.

BIBLIOGRAFIA

1. Bérard E. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris. CLE International.
2. Blikiewicz A./ Strzyżewskiego W. (red.) 1992. *Psychiatria*. Warszawa. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
3. Bogaards, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris. Hatier/Didier.
4. Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris. Hatier/Didier.
5. Boyer, H./ Butzbach-Rivera, M./ Pendanx, M. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris. CLE International.
6. Fenstermacher, G. D./ Soltis, J. F. 2000. *Style nauczania*. Warszawa. WSiP S.A.
7. Freddi, G. 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino. UTET Libreria.
8. Gaonach, D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris. Hatier/Didier.
9. Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa. WSiP S.A.
10. Kossowska, M./ Schouwenburg, H. 2000. „Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne”. *Przegląd Psychologiczny*, tom 43, nr 1. Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Towarzystwo Naukowe KUL.
11. Rosenhau, D. L./ Seligman, M. E. P. 1994. *Psychopatologia*. Warszawa. Polskie Wydawnictwo Psychologiczne.
12. Steuden, M. 1998. *Struktura i funkcja mózgu*. Lublin. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
13. Turos, L. 1999. *Andragogika ogólna*. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie "Żak".
14. Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań. PWN S.A.
15. Zych, A. A. 1999. *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice. Śląsk.
16. <http://www.didieraccord.com>
17. <http://www.paroles.net>
18. <http://www.chateaufersailles.fr>
19. <http://www.louvre.fr>
20. <http://www.fromages.com/index.us.htm>
21. <http://venus.fil.us.edu.pl/pomoce/>

ROLA NAUCZAJĄCEGO W PROCESACH KONSTRUOWANIA WIEDZY PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKÓW FILOLOGICZNYCH PODCZAS SEMINARIÓW MAGISTERSKICH

1. INTEGRACJA PROCESÓW NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ W OBCOJĘZYCZNEJ KOMUNIKACJI USTNEJ JAKO WARUNEK SKUTECZNOŚCI DZIAŁAŃ KSZTAŁCENIOWYCH NAUCZYCIELA

Celem artykułu jest przedstawienie działań komunikacyjnych i intelektualnych podejmowanych przez nauczyciela w procesie nauczania/uczenia się poprzez dyskusję w kontekście akademickim. Działania te definiujemy jako mające na celu (1) stworzenie sytuacji uczeniowej w interakcji oraz (2) inicjację do dyskursu akademickiego. Zakładamy więc, że celem kształceniowym nauczyciela jest rozwijanie u studentów umiejętności rozumienia tekstów naukowych oraz umiejętności samodzielnego tworzenia wyjaśnień i interpretacji diskutowanych problemów, w oparciu o kryteria myślenia krytycznego.

W artykule koncentrujemy się więc na tych działaniach nauczyciela, które sprzyjają tworzeniu warunków do autonomicznego uczenia się w kontekście akademickim (Aleksandrak i in. 2002). Uwzględniając oczekiwania i umiejętności studentów, działania wykładowcy mają charakter wdrożeniowy, bowiem uczący się, nawet na poziomie studiów magisterskich, nie są wystarczająco przyzwyczajeni do samodzielnego tworzenia i zarządzania sytuacją uczeniową.

Ujęcie to zakłada **integrację procesów nauczania/uczenia się** ponieważ podkreśla współodpowiedzialność wszystkich osób zaangażowanych w interakcję zarówno za jej formę, jak i za jakość tworzonych w niej treści.

2. SPECYFIKA PROCESÓW NAUCZANIA / UCZENIA SIĘ W INTERAKCJI W KONTEKŚCIE AKADEMICKIM

2.1. Charakterystyka sytuacji badawczej - cele seminarium magisterskiego

Przeprowadzone badanie dotyczyło zajęć seminaryjnych, przeznaczonych dla studentów 4. roku filologii romańskiej. Niniejszy artykuł opiera się na danych pochodzących z korpusu składającego się z pięciu dyskusji seminaryjnych, nagranych i zapisanych zgodnie z zasadami analizy konwersacyjnej¹. Nagrywane dyskusje odbywały się w j. francuskim, jednak dla potrzeb niniejszego artykułu przytaczane fragmenty interakcji zostały przetłumaczone na j. polski, a ich zapis uproszczono.

Analizowane zajęcia miały formę dyskusji akademickich, w trakcie których wykładowca funkcjonował jako jeden z uczestników interakcji, zaś odpowiedzialność za zarządzanie sytuacją uczeniową przejmowało każdorazowo dwóch studentów uczestniczących w seminarium. Sukces zajęć zasadzał się więc na **zdolności studentów do podjęcia uczenia się w warunkach autonomii** (studenci zachęceni byli bowiem do zaplanowania, na początku zajęć, ich „scenariusza”, tj. listy problemów do dyskusji, a także

¹ Korpus został stworzony dla potrzeb mojej pracy doktorskiej pt.: „La communication académique orale et le développement de la pensée critique en contexte exolingue”, UAM Poznań, 2003.

do wstępnego określenia swoich oczekiwań względem formy i treści wniosków końcowych) i **zakładał rozwój ich postawy krytycznej**, czyli umiejętności tworzenia i oceniania wartości rozumowania o charakterze naukowym.

Celem seminariów, sformułowanym w sposób ogólny, było nabywanie wiedzy naukowej w dziedzinie dydaktyki języków obcych (refleksja epistemologiczna oraz konstruowanie wiedzy eksperckiej). Cel ten realizowany był poprzez indywidualne działania uczeniowe studentów oraz poprzez działania grupowe. **Indywidualne działania uczeniowe** to przede wszystkim formułowanie samodzielnej refleksji podczas krytycznej lektury tekstów naukowych przed zajęciami. Do **działań grupowych** należały zaś te, które (1) sprzyjały inicjowaniu wspólnej refleksji wokół głównego problemu zajęć oraz (2) budowie spójnych interpretacji podczas dyskusji seminaryjnych, czyli wzbogacaniu osobistych przemyśleń dzięki wymianie myśli i konstruowaniu wniosków o charakterze tez intelektualnych.

2.2. Specyfika dyskusji akademickiej jako sytuacji uczeniowej

Aby ukazać działania nauczyciela jako sprzyjające rozwijaniu myślenia naukowego u studentów, wydaje nam się koniecznym przedstawić zwięzły opis specyfiki dyskusji akademickiej jako sytuacji uczeniowej.

Przed wszystkim, uczenie się w kontekście akademickim wymaga umiejętności związanych ze **specyfiką przedmiotu nauczania/ uczenia się**; rozmówcy potrzebują umiejętności komunikacyjnych i kognitywnych pozwalających im na rozumienie i tworzenie treści o charakterze naukowym, czyli na funkcjonowanie w obrębie **dyskursu akademickiego**. Działania te realizują się na następujących płaszczyznach:

1. **Formułowanie wypowiedzi w stylu naukowym** - sposób wyrażania myśli i ich organizowania przeciwstawiany myśleniu potocznemu, np. używanie terminów naukowych, ścisła kontekstualizacja argumentów (odnoszenie konstruowanych argumentów do konkretnej tezy), precyzja i obiektywizm w formułowaniu sądów i wniosków,
2. **Rozwijanie reprezentacji wiedzy jako konstrukcji społeczno-kognitywnej o nachyleniu argumentacyjnym** (formułowanie wniosków o charakterze wyjaśniającym, osadzanie konstruowanego rozumowania w ramach szerszej teorii, otwartość na rozwiązania alternatywne),
3. **Uczestniczenie w akademickiej wspólnocie dyskursywnej** (świadomość korzyści wynikających z krytycznego odnoszenia się do istniejących badań oraz świadomość potrzeby tworzenia interpretacji naukowych w odniesieniu do problemów praktycznych, silnie osadzonych w bliskiej studentom rzeczywistości).

Sprawne funkcjonowanie w ustnej sytuacji uczeniowej wymaga również kształtowania odpowiedniej **relacji dydaktycznej**, opartej na zasadach dydaktyki autonomizującej (Aleksandrak i in. 2002). Myślimy tu przede wszystkim o tworzeniu sytuacji komunikacyjnej, w której:

1. pomiędzy rozmówcami panują **relacje komplementarne** (partnerskie),
2. rozmówcy **wierzą w swój potencjał intelektualny** i potrafią ocenić merytoryczną wartość współkonstruowanych wypowiedzi, opierając się m.in. na kryteriach myślenia krytycznego,
3. rozmówcy okazują sobie **wzajemnie szacunek**.

I wreszcie, aby skutecznie funkcjonować w kontekście akademickim, studenci muszą określić cele uczenia się, a także przygotować taki scenariusz działań, który umożliwi im ich realizację. Dwie główne umiejętności wiążą się z **sytuacją egzolingwalnej komunikacji ustnej** i wymagają od osób uczących się samodzielności intelektualnej oraz gotowości do negocjowania treści, czyli wyboru tematów poruszanych. Chodzi tu o:

1. **umiejętności argumentowania w sytuacji ustnej:** zarządzanie wielopodmiotową sytuacją komunikacyjną, kontrola merytoryczna nad złożonymi tematami, jednocześnie analizowanie kilku punktów widzenia, nierzadko przeciwstawnych,
2. **umiejętności myślenia krytycznego:** utrzymywanie celu poznawczego interakcji, czyli dążenie do rozwiązania postawionego problemu badawczego, a także dbanie o merytoryczną wartość tworzonych przemyśleń, czyli o ich zgodność z kryteriami myślenia krytycznego (Boisvert 1999).

3. PROCESY NAUCZANIA W KONTEKŚCIE DYSKUSJI AKADEMICKIEJ

W badanej sytuacji komunikacyjnej, czyli w dyskusji akademickiej, sukces procesów nauczania/uczenia się w komunikacji ustnej zasadza się w dużej mierze na umiejętnościach komunikacyjnych i kognitywnych studentów, którzy powinni, zgodnie ze scenariuszem zajęć, przejąć odpowiedzialność za przebieg dyskusji oraz za jakość osiąganych wniosków.

Analiza danych ukazała jednak, że uczący się często nie dysponują narzędziami do rozumienia i tworzenia wiedzy naukowej i że potrzebują silnego wsparcia ze strony nauczyciela, zwłaszcza w zakresie formułowania problemów i w pokonywaniu etapów ich rozwiązywania.

W tej sytuacji, szczególnie wartościowe wydają nam się obserwacje dotyczące tych działań wykładowcy, które mają pomóc studentom wdrożyć się do komunikacji akademickiej. Za jego podstawowe zadania uważamy więc (1) **stwarzanie warunków do uczenia się w interakcji** i (2) **optymalizację efektywności procesów uczenia się**, przy wszystkich ograniczeniach wynikających z ich specyfiki, takich na przykład jak forma wniosków wyprowadzanych w komunikacji ustnej. Tym dwóm aspektom odpowiadają dwa pytania badawcze, zmierzające do uchwycenia działań nauczyciela podczas dyskusji seminaryjnych.

3.1. Tworzenie sytuacji uczeniowej

Zakładamy, że tworzenie przez wykładowcę sytuacji uczeniowej w komunikacji ustnej wymaga od niego jasnego określenia celów zajęć, a także wytyczenia ich scenariusza. Przedstawimy teraz dane pochodzące z korpusu badawczego, które dostarczają odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: **w jaki sposób nauczyciel organizuje komunikację ustną podczas seminariów tak, by stworzyć warunki umożliwiające uczenia się w interakcji?**

Powyższe pytanie badawcze pozwala zaobserwować działania nauczyciela związane ze **współtworzeniem dyskusji akademickiej**. Tego typu działania wynikają z roli instytucjonalnej prowadzącego zajęcia, który czuje się odpowiedzialny za ich właściwą realizację: pomaga więc studentom **negocjować formę interakcji** i uczestniczy w dyskusji, dbając w ten sposób o **typ rozwijanej w niej refleksji**. Nauczyciel występuje tutaj w pozycji **eksperta**: nadzoruje przebieg zajęć i pojawienie się pewnych tematów, które uważa za kluczowe (1). Poza tym, dba o spójność refleksji i o sposób, w jaki jest ona konstruowana (2), a także przypomina studentom o rolach, które powinni oni przejąć zgodnie ze swoją pozycją w interakcji (3).

Pytanie badawcze obejmuje dwa problemy: po pierwsze, pozwala uchwycić **sugestie dotyczące przebiegu zajęć dostarczane studentom przez nauczyciela**, po drugie, pozwala zanalizować, **w jaki sposób nauczyciel wpływa na przebieg interakcji w momencie załamania komunikacji**, czyli w sytuacji, gdy mówiący nie jest na przykład w stanie jasno wyrazić swoich myśli, nie potrafi sproblematyzować wypowiedzi, „przekuć” myśli na argumenty, tj. osobiście ustosunkować się do danego zagadnienia, czy też ma trudności z nawiązaniem do ogólnego tematu/celu interakcji. Przedstawimy pokrótce typologię tych działań.

A. Działania nauczyciela organizujące komunikację w obrębie zajęć

Do tej kategorii zaliczamy działania natury formalnej, wynikające z **instytucjonalnego kontekstu sytuacji komunikacyjnej** i zmierzające do podkreślenia **formalnych aspektów nauczania i uczenia**. To zadania takie jak: rozpoczynanie zajęć czy też kończenie dyskusji, a także zarządzanie materialnym wymiarem procesów nauczania/uczenia się – np. dystrybucja materiałów do samodzielnej lektury, wyznaczenie zadań komunikacyjnych w dyskusji, tj. wskazanie osoby do prowadzenia dyskusji lub poproszenie studenta o podsumowanie konstruowanej refleksji. Zebrany korpus pozwala przede wszystkim zaobserwować wielość wypowiedzi nauczyciela służących jako sygnał do rozpoczęcia bądź też do formalnego zakończenia zajęć.

B. Działania nauczyciela współkonstruujące sytuację uczeniową w grupie

Forma obserwowanych zajęć seminaryjnych zakłada dużą samodzielność osoby uczącej się, gdyż jej aktywność wyznacza bezpośrednio sukces sytuacji uczeniowej. Obserwacja zajęć pozwala jednak stwierdzić, że nauczyciel musi wielokrotnie **współkonstruować sytuację problemową na zajęciach**, tj. wspierać studentów w działaniach zmierzających do określenia poruszanej tematyki, czyli do zdefiniowania tematu i jego spopularyzowania. Uzyskane w badaniu dane pozwalają stwierdzić, że interwencje nauczyciela dotyczyły głównie trzech aspektów współtworzenia sytuacji uczeniowej w interakcji: inicjowania dyskusji (1), kontrolowania jej przebiegu (2), czyli utrzymywania charakteru uczeniowego dyskusji, oraz pomocy w rozwiązywaniu problemów komunikacyjnych (3). Przedstawimy pokrótce typologię powyższych działań, wymieniając najbardziej charakterystyczne strategie wykładowcy:

a) otwieranie dyskusji

- nauczyciel ocenia wartość stawianych przez studenta pytań (zwłaszcza w sytuacji, kiedy student zmierza do sformułowania problemu w sposób naukowy, tj. poddając go krytycznej analizie),
- nauczyciel pomaga w formułowaniu pytań, czyli w spopularyzowaniu tematu zajęć (np. reformuluje wypowiedzi studenta tak, aby uwypuklić jego intencję poznawczą)
- nauczyciel zachęca studentów do kontynuowania refleksji, dopóki cele uczeniowe, czyli lista problemów do rozwiązania podczas danych zajęć seminaryjnych, nie zostaną jasno sprecyzowane (np. zachęca do dalszego stawiania pytań czyli w praktyce decyduje o kontynuowaniu/ zakończeniu danego działania),

b) zarządzanie dyskusją

- nauczyciel proponuje nowy problem do rozważań (często nowy wątek zainspirowany jest przez właśnie rozwijaną refleksję),
- nauczyciel podtrzymuje sytuację tzw. konfliktu społeczno-kognitywnego, sprzyjającą uczeniu się w interakcji (np. poprzez sugerowanie nowych elementów do rozważenia, prowokowanie do refleksji poprzez otwarte konfrontowanie wygłaszanych przez studentów tez),
- nauczyciel akcentuje ważne aspekty poruszane w obrębie danego tematu,
- nauczyciel zachęca do podsumowań (np. poprzez zamykanie etapów w dyskusji, zachęcanie do uzasadniania wartości poruszanych zagadnień),

Poniższy fragment jednej z dyskusji seminaryjnych pozwala zaobserwować działanie nauczyciela o charakterze inicjującym: wykładowca zachęca studentów do dalszego problematyzowania tematu zajęć poprzez stawianie pytań i uzasadnia celowość proponowanych działań w kontekście celów poznawczych (czyli uczeniowych) seminarium. Należy także zauważyć, że ważnym powodem, dla którego dąży on do kontynuowania refleksji jest znajomość stanu badań naukowych; **uwzględnienie zakresu i natury istniejących badań w konstruowanej przez studentów refleksji** stanowi bowiem jedno z kryteriów myślenia naukowego w kontekście akademickim.

101.	N	może jeszcze inne pytania? Jak na razie, nie jest to bardzo
102.		zniuansowane... trzeba by (.) pani odnosiła się wyraźnie do wieku,
103.		prawda? (...) a czy istnieją jeszcze inne sposoby aby
104.		zniuansować stereotypy? Powiedziałabym na przykład...
106.		jakie są cele stereotypów? Kim są ich typowe ofiary?

[101,es]

c) pomoc w przezwyciężaniu załamań komunikacji

- nauczyciel zachęca studenta do wyjaśnienia swojego stanowiska (dbanie o wzajemne rozumienie się),
- nauczyciel kieruje refleksją studenta poprzez pozytywne waloryzowanie tych argumentów, które są, jego zdaniem, szczególnie cenne dla całości dyskusji (pozwalają, na przykład, na pogłębienie analizy),
- nauczyciel podtrzymuje naukowy charakter dyskusji poprzez sugerowanie określonych działań komunikacyjnych (np. proponowanie działań opierających się na umiejętnościach myślenia krytycznego, takich jak ocena wiarygodności źródła argumentu, porównanie wartości dwóch odmiennych tez wysuniętych w dyskusji, itp.).

Przedstawione powyżej działania wykładowcy to **działania wspierające**, których celem jest na ogół pomoc studentom w sprawnym funkcjonowaniu w **roli przewidzianej w scenariuszu zajęć** (1) lub też w **zarządzaniu procesami uczenia w grupie** (2). Mają one na celu zachęcenie studentów do **przejęcia kontroli** nad sytuacją uczeniową. Ich analiza pozwala:

1. określić **oczekiwania prowadzącego względem formy i celów zajęć**. Uzyskane dane pozwalają sprecyzować, w jaki sposób nauczyciel definiuje cel zajęć i ich scenariusz (dwa główne zadania to krytyczna lektura tekstów i formułowanie osobistych celów uczeniowych), a także jakie żywi oczekiwania względem jakości formułowanych tez i wniosków (respektowanie kryteriów myślenia naukowego),
2. stwierdzić, jakie zachowania, zdaniem nauczyciela, pozwalają uczącym się na **stworzenie warunków do uczenia się w interakcji**. Jako przykłady tego typu działań wymienić można problematyzowanie, precyzyjne formułowanie problemów do zanalizowania i/lub rozwiązania, osobiste ustosunkowywanie się do poruszanych zagadnień, stosowanie konkretnych strategii rozwiązania problemów.

3.2. Współkonstruowanie rozumowania naukowego

Przejdziemy teraz do działań nauczyciela związanych z wdrażaniem studentów do dyskursu akademickiego. Uzyskane dane zorganizowane są jako odpowiedź na nasze drugie pytanie badawcze: **jakie działania nauczyciela mogą pomóc studentom w tworzeniu rozumowania naukowego?**

Przedstawione działania pozwalają określić prowadzącego zajęcia jako **eksperta** w obrębie akademickiej wspólnoty dyskursywnej, znającego dziedzinę naukową i podejmowane w jej obszarze badania (1), jednocześnie **otwartego** na przemyślenia osób uczących się i na ich interpretację dyskutowanych problemów akademickich (2). Podczas dyskusji seminaryjnej, nauczyciel stara się więc funkcjonować jako **partner w tworzonej na bieżąco i biegnącej spontanicznym rytmem** refleksji: działania służące wdrażaniu do dyskursu akademickiego mają na ogół **charakter pośredni**, ponieważ rozwijanie strategii komunikacyjnych i kognitywnych umożliwiających konstruowanie wiedzy uzależnione jest od stopnia gotowości studenta na ich przyjęcie, czyli od jego wrażliwości językowej (Wilczyńska, red, 2002: 80) i od stopnia, w jakim uświadamia on sobie swoje cele uczeniowe w zakresie komunikacji akademickiej.

Zebrany korpus pozwolił na opis i klasyfikację następujących działań wykładowcy w zakresie wpływania na jakość procesów nauczania/uczenia się w kontekście akademickim:

A. Działania nauczyciela zmierzające do wdrażania studentów do dyskursu naukowego

- wprowadzanie metakomentarzy natury epistemologicznej, mających zapewnić zgodność konstruowanej przez studentów refleksji z wymogami wyводу akademickiego,
- odnoszenie się do kryteriów myślenia akademickiego przy ocenianiu jakości refleksji sformułowanej przez uczących się (np. dążenie do nadania refleksji wyczerpującego charakteru, unikanie uproszczeń),
- zachęcanie studentów do relatywizowania osobistych doświadczeń/obserwacji,
- bezpośrednie lub pośrednie sugerowanie użycia środków językowych właściwych dla stylu akademickiego.

Działania ostatniego typu widoczne są w komentarzach odnoszących się do formy i jakości konstruowanej przez rozmówców analizy, takich jak np. zachęcanie do precyzji i do dbałości o wyczerpujący charakter wypowiedzi, reformułowanie wypowiedzi studenta w celu wprowadzenia właściwej terminologii.

Przytoczony poniżej fragment ilustruje działania nauczyciela mające na celu ułatwienie studentom konceptualizowania rzeczywistości zgodne z zasadami naukowości: nauczyciel zachęca do precyzji w konstruowaniu argumentów poprzez ściśle odnoszenie się do pojęć o charakterze naukowym (np. wprowadza pojęcie *strategicznego interpretatora*, fr. *interpréteur stratégique*).

133.	N	bardzo dobre pytanie: czy każdy z nas postępuje w ten sam
134.		sposób, jaki jest udział osobisty, jaka jest nasza
135.		indywidualność... więc może dobrze by było... dobrze by było
136.		wspomnieć o strategiach, prawda? Ponieważ jesteśmy czytelnikami,
137.		bać też osobami interpretującymi w sposób strategiczny

[133, 18av]

B. Działania nauczyciela mające pomóc studentom w efektywniejszym organizowaniu toku myśli

a) dbałość o argumentacyjne nachylenie dyskusji

- nauczyciel pogłębia i poszerza perspektywę, w jakiej rozważane są określone treści (np. dodając nowe informacje),
- nauczyciel zachęca studentów do formułowania osobistych opinii i jednoznacznych tez,

- nauczyciel wychwytyje główne idee wypowiedziane przez studentów i pomaga w ich organizowaniu,
- nauczyciel zachęca do podsumowań,
- nauczyciel reformuluje wypowiedzi studentów w celu bardziej precyzyjnego nazwania (opisania) danego zjawiska,
- nauczyciel pomaga w formułowaniu problemów argumentacyjnych i zachęca uczących się do ich rozwiązania.

Przedstawiony poniżej fragment ilustruje tego typu działanie: nauczyciel „nazywa” problem, tj. stawia pytanie zachęcające studentów do zniuansowania analizy i do wnikliwego oglądu.

827. ON dobrze, więc dlaczego to jest mniej niebezpieczne, podczas

828. gdy, obiektywnie patrząc, to jest podobne?

[826,es]

b) przeciwdziałanie myśleniu impulsywnemu: dbałość o odpowiednio złożony i wyczerpujący charakter konstruowanych wniosków

- nauczyciel pomaga studentom w konstruowaniu definicji (np. poprzez reformulowanie umożliwiających nazwanie danego zjawiska),
- nauczyciel stawia pytania zmierzające do uszczegółowienia problemu (np. proponując dialektyczne spojrzenie na zagadnienie),
- nauczyciel reformuluje myśl studenta w celu lepszego ukazania złożoności problemu,
- nauczyciel zachęca studentów do rozwijania myśli, ponieważ koncentracja na danym problemie sprzyja jego całościowemu ujęciu,
- nauczyciel reformuluje wypowiedzi studenta w celu podkreślania merytorycznej wartości jego uwag.

Kolejny przytaczany fragment interakcji wykładowca-student przedstawia sytuację, w której nauczyciel, poprzez bezpośrednie odwołanie się do kryteriów myślenia krytycznego, zachęca studentów do pogłębiania rozwijanej właśnie refleksji.

340. ON w jaki jeszcze sposób komunikacja niewerbalna przyczynia się...

341. myślę że trzeba to powiedzieć, nie wystarczy powiedzieć że ma

342. duży wpływ... (śmiej) bądźmy konkretni i precyzyjni

[340, 18av]

C. Działania nauczyciela zmierzające do tworzenia akademickiej wspólnoty dyskursywnej opartej na partnerskich relacjach

- nauczyciel konstruuje się jako partner w dyskusji (osoba poszukująca),
- nauczyciel okazuje szacunek rozmówcy - studentowi (relacje typu mistrz-uczeń),
- nauczyciel odnosi się do wspólnej wiedzy (akcentuje wspólne działanie, współtworzenie refleksji).

Poniższy fragment interakcji pozwala dobrze uchwycić komplementarny charakter relacji pomiędzy nauczycielem a studentami: nauczyciel jest zainteresowany przemyśleniami studentki EJ, którą zachęca do zajęcia jednoznacznego stanowiska i potwierdza trafność jej uwag w swojej wypowiedzi, stanowiącej jednocześnie rozwinięcie myśli studentki. Tematem jest stosunek Francuzów do małżeństw mieszanych.

699. N to całkiem możliwa odpowiedź... nie wolno się mieszać ... często

670.		się mówi o etnocentryzmie Francuzów
671.	EJ	mhm
672.	J-M	tak przyznaję (xxx)
673.	N	takie są rezultaty badań... ankiet przeprowadzonych wśród
674.		uczniów udających się na wymianę szkolną do Francji

[699,es]

Analiza działań wykładowcy zmierzających do wdrażania studentów do konceptualizacji naukowej pozwala zauważyć, że w tego typu interakcjach nauczyciel funkcjonuje równocześnie jako **ekspert**, mający doświadczenie w konstruowaniu refleksji naukowej i jako **partner** dysponujący umiejętnościami, które mogą pomóc studentom w procesie uczenia się w interakcji. Jego głównym celem, jako nauczyciela, jest kształcenie u uczących się umiejętności typowych dla postawy krytycznej. Jego działania są więc **strategiczne**, wykładowca ma **świadomość formy i natury rozważań**, wartościowych z akademickiego punktu widzenia, akcentując zwłaszcza fakt, że refleksja tworzona na zajęciach powinna uwzględniać współczesną myśl naukową w danej dziedzinie. Poza tym, nauczyciel posiada jasno określone oczekiwania w zakresie realizacji zadań uczeniowych typowych dla seminariów, tj. krytycznej lektury tekstów oraz przebiegu i jakości dyskusji, które odnosi do pewnego wzorca, o charakterze osobistym, związanego z własnymi umiejętnościami komunikacyjnymi i kognitywnymi. Jednocześnie, wykładowca ma świadomość, że konstruowana podczas seminariów wiedza powinna jednak mieć charakter wiedzy osobistej, tj. odpowiadać potrzebom uczących się i naświetlać znaną im rzeczywistość, czy wręcz stanowić narzędzie do rozwiązywania konkretnych problemów.

4. PODSUMOWANIE: NAUCZYCIEL JAKO PRZEWODNIK I PARTNER W PROCESACH KONSTRUOWANIA WIEDZY NAUKOWEJ

Analiza uzyskanych w badaniu obserwacji pozwala utworzyć listę umiejętności, jakimi powinien dysponować nauczyciel akademicki w ujęciu tzw. dydaktyki kroczącej (Aleksandrak i in. 2002), a które pomogą mu w tworzeniu sytuacji uczeniowej podczas dyskusji seminaryjnych. Umiejętności te przejawiają się w następujących działaniach:

1. Skonstruowanie autorskiego programu nauczania/uczenia się (Chan 2001, Bakula 2000):
 - problematyzowanie zagadnień, stanowiących podstawę programu nauczania/uczenia się,
 - dostarczanie tekstów źródłowych, ukazujących złożoność problemu i pozwalających studentom na zapoznanie się z istniejącymi badaniami naukowymi,
 - określenie celu poszczególnych zajęć i ich wzajemnych zależności.
2. Otwartość na zmiany w programie zajęć i poszukiwanie ulepszeń (negocjacja treści i formy zajęć uwzględniająca potrzeby grupy),
3. Postawa wobec wiedzy (umiejętności związane z przedmiotem komunikacji oraz jej celem):
 - podkreślanie charakteru argumentacyjnego teorii naukowych, rozumianych jako konstrukcje społeczne,
 - osadzanie diskutowanych zagadnień w szerszej perspektywie (odnoszenie się do konkretnych problemów, relatywizowanie osobistych doświadczeń, nawiązania interdyscyplinarne),
 - wprowadzenie do dyskursu odpowiadającego formalnym zasadom organizacji (np. rozwijanie działań dyskursywnych umożliwiających realizację celów poznawczych,

takich jak formułowanie etapów w rozwiązywaniu problemów w interakcji, dokonywanie podsumowań i akcentowanie wniosków końcowych).

4. Tworzenie i zarządzanie sytuacją uczeniową w kontekście akademickim (rozwijanie u studentów umiejętności jasnego i spójnego wyrażania myśli, uwzględniające specyfikę działań uczeniowych podejmowanych w interakcji):

- **budowanie otwartej przestrzeni interakcyjnej:** stwarzanie warunków do rozwoju komunikacji wielopodmiotowej, praca nad zmianą obrazu wykładowcy w oczach studentów - jako jedynej osoby odpowiedzialnej za zarządzanie sytuacją uczeniową,
- **wdrażanie do dyskursu akademickiego:** kształtowanie dialogowej i krytycznej postawy wobec wiedzy, dbanie o celowość dyskusji i o merytoryczną jakość wypowiedzi,
- **zachęcanie studentów do samodzielności intelektualnej:** akcentowanie intencjonalnego charakteru sytuacji komunikacyjnej tworzonej podczas seminariów, rozwijania zaufania uczących się do własnego potencjału intelektualnego,
- **rozwijanie myślenia krytycznego:** rozwijanie zachowań dyskursywnych takich jak: dedukcja, wyjaśnianie, uzasadnianie, synteza oraz zachęcanie studentów do pogłębionej analizy (wskazywanie aspektów kluczowych w rozwiązywaniu danego problemu oraz tworzenie etapów w dyskusji, pomoc w utrzymaniu koncentracji dopóki dany temat nie zostanie rozwiązany lub dopóki refleksja nie osiągnie wymaganego poziomu złożoności).

Analiza działań nauczyciela i umiejętności studentów biorących udział w seminarium magisterskim upoważnia do stwierdzenia, że wdrażanie do dyskursu akademickiego powinno stać się przedmiotem większej uwagi w kontekście studiów filologicznych. Studenci czwartego roku nie są przyzwyczajeni do samodzielności intelektualnej i do przejmowania odpowiedzialności za swoje uczenie się i nie posiadają wystarczająco rozwiniętych narzędzi umożliwiających im konstruowanie wiedzy w interakcji.

Nauczyciel powinien więc potrafić ocenić wyjściową kompetencję dyskursywną studentów i ich reprezentacje wiedzy naukowej i tak formułować cele zajęć i ich scenariusz, aby dyskusja seminaryjna mogła być traktowana przez studentów jako autentyczna sytuacja uczeniowa, stwarzająca możliwość wymiany myśli, czyli uczenia się w interakcji. Ponadto, nauczyciel powinien uwrażliwiać studentów na fakt, że jest to sytuacja jakościowo inna od tych, do których przyzwyczajają zwykle instytucjonalny wymiar edukacji, gdzie naczelnym źródłem informacji pozostają źródła pisane.

Analizowana w badaniu sytuacja uczeniowa dobrze ilustruje integracyjny charakter działań nauczania/uczenia się: celem nauczyciela jest bowiem umożliwienie uczącym się osiągnięcia jak największej autonomii intelektualnej, czyli rozwijanie krytycznego podejścia do istniejącej wiedzy (1), a także umiejętności jej tworzenia (2). W dyskusji akademickiej student staje się intelektualnym partnerem dla wykładowcy i kolegów w grupie, dzięki czemu komunikacja na seminariach może wzbogacić zarówno poznawczo jak i emocjonalnie wszystkich uczestników dyskusji.

BIBLIOGRAFIA

1. Aleksandrak, M./ Gajewska-Glodek, I./ Nowicka, A./ Surdyk, A. 2002. „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy”. Wilczyńska, W. (red). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 85-107.
2. Bakula, K. 2000. „Co wiemy o polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej?”. J.Bartmiński et M. Karwowska (red): *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*. Lublin. Wydawnictwo UMCS. 261-281.

3. Boisvert, J. 1999. *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Canada: De Bœck Université (Ed. du Renouveau Pédagogique).
4. Chan, K. 2001. „Construire un modèle d'évaluation des enseignants du supérieur: problèmes et dilemmes”. *Gestion de l'enseignement supérieur* vol.13, n.1. 103-123.
5. Wilczyńska, W. (red). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
6. Wilczyńska, W. 2002. „Osobista kompetencja komunikacyjne między postawą a działaniem”. Wilczyńska, W. (red). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 69-83.

PROBLEM INTEGRACJI W ORGANIZOWANIU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

1. WSTĘP

Tematem artykułu są praktyki pedagogiczne studentów kolegium języka angielskiego. Celem artykułu jest podkreślenie wagi współpracy między metodykami kolegium, mentorami, tzn. nauczycielami szkół, gdzie studenci odbywają praktykę oraz studentami odbywającymi praktykę. W artykule omówiona będzie integracja praktyk z programem nauczania przedmiotów specjalistycznych. Zaprezentowany zostanie skrypt, który ma za zadanie ułatwić studentom wykorzystanie w rzeczywistości szkolnej wiedzy zdobytej na zajęciach metodyki.

Artykuł jest owocem przemyśleń i spostrzeżeń wynikającej z mojej wieloletniej pracy w NKJO. Prowadzenie zajęć z metodyki jest okazją do lepszego poznania czynników, które wpływają na kształtowanie się kompetencji nauczycielskich studentów. Jednak niezastąpionym źródłem informacji jest praca jako promotor prac dyplomowych oraz kontakt ze studentami i ich mentorami w czasie praktyk. Pozwalają one na bieżąco obserwować w jakim stopniu wykłady i warsztaty z psychologii, pedagogiki i metodyki przygotowują studentów do pracy w szkole oraz pomagać studentom w problemach, z jakimi borykają się oni na początku swojej kariery zawodowej.

2. CELE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Według Regulaminu Praktyk Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (Bielsko-Biała 2000) celem praktyki pedagogicznej jest zdobycie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych, które umożliwią studentom prowadzenie pracy pedagogicznej w szkole. Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest zapoznanie się studenta z następującymi zagadnieniami:

- strukturą organizacyjną szkoły;
- systemem zarządzania i kierowania szkołą;
- działalnością rady pedagogicznej;
- warsztatem pracy nauczycieli, głównie nauczycieli języków obcych;
- rolą komitetu rodzicielskiego i innych instytucji wspomagających pracę szkoły;
- systemem doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W czasie praktyki student nabywa umiejętności pedagogiczne poprzez:

- obserwację i przejmowanie wypróbowanych wzorców prac dydaktycznych i wychowawczych, co ma miejsce w czasie tzw. praktyki biiernej;
- przeprowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych z wykorzystaniem najbardziej skutecznych form i metod nauczania, z którymi zapoznaje się podczas zajęć teoretycznych w Kolegium; odbywa to się w czasie tzw. praktyki czynnej.

Często praktyki organizowane są w systemie mentorskim, tzn. studenci odbywają praktyki w szkole pod opieką doświadczonego nauczyciela (tzw. mentora) pracującego w tej szkole. W czasie praktyk mentorzy współpracują również z metodykami z NKJO. Artykuł ten skupia się na tym typie praktyk.

3. INTEGRACJA DZIAŁAŃ W ORGANIZOWANIU PRAKTYK

Pojawia się pytanie: Jak najlepiej osiągnąć cele przedstawione powyżej? Co zrobić, aby praktyka spełniła swoje zadania? Logicznym rozwiązaniem wydaje się integracja programu metodyki NKJO z programem praktyk pedagogicznych, a co za tym idzie integracja działań NKJO, szkół, gdzie studenci odbywają praktykę oraz samych studentów.

Poniższą dyskusję podzielę na trzy części: część Co?, tzn. czego dotyczyć ma integracja, część Jak?, w której omówię techniki integracji oraz część Kiedy?, gdzie zajmę się kwestią zaplanowanie wspólnych działań w czasie trwania studiów.

3.1. Co?

Integracja powinna objąć treści wprowadzane na zajęciach metodyki w NKJO oraz program praktyk. Treści praktyk pedagogicznych zostały przeprowadzone powyżej w części 2. Kształcenie specjalistyczne w NKJO obejmuje następujące przedmioty: psychopedagogiczne podstawy nauczania (dobrze, gdy kurs dotyczy również nauczania języków obcych) oraz metodykę nauczania języka kierunkowego jako obcego. W czasie kursów studenci powinni nabyć umiejętności nauczycielskie, które umożliwią im efektywną pracę w środowisku szkolnym, takie jak radzenie sobie z klasą, współpraca z rodzicami oraz umiejętności dydaktyczne związane bezpośrednio z nauczaniem języka obcego, takie jak planowanie nauczania, techniki nauczania i oceniania postępów uczniów, tworzenie i ocena materiałów, tworzenie programów nauczania, nauczanie elementów języka i sprawności.

W celu zwiększenia efektywności kształcenia przyszłych nauczycieli chciałabym podkreślić potrzebę współpracy NKJO i szkoły. Oznaczałoby to świadome wykorzystanie przez studentów w czasie praktyk wiedzy i umiejętności, które były treścią programu zajęć metodyki oraz świadome podkreślanie w czasie zajęć metodyki znaczenia praktyk jako środowiska, w którym studenci będą mogli 'wcielić w życie', wypróbować i ocenić umiejętności, które zdobyli w NKJO. Poniżej przedstawiam kilka przykładów działań, które mogą pomóc w realizacji wyżej wymienionego celu:

1. W czasie kształcenia metodycznego w NKJO niezmiernie ważne wydają się zapoznanie studentów z wszystkimi typami szkół i różnymi środowiskami nauczania języków obcych, np. w formie wizyt studentów w szkołach w celu przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami i późniejszego podzielenia się wnioskami z innymi studentami. Może to się odbyć we wczesnej fazie studiów przed rozpoczęciem praktyk. Wczesny kontakt ze szkołą ułatwia studentom odniesienie do warunków szkolnych zagadnień poruszanych w czasie kształcenia pedagogicznego w NKJO.
2. Istotna wydaje się współpraca między wykładowcami NKJO i nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki. Mentorzy powinni wiedzieć czego studenci uczą się w NKJO, co oznacza zapoznanie ich z programem nauczania metodyki oraz niejednokrotnie prowadzenie stałego dokształcania mentorów dotyczącego w szczególności najnowszych tendencji w nauczaniu języków obcych. Nauczyciele metodyki w NKJO, natomiast, muszą być świadomi czego studenci uczą się w czasie praktyk oraz w jaki sposób wiedza i umiejętności zdobyte w czasie kursu metodyki mogą być udoskonalone w czasie pracy studentów w szkole. Pomoże tu nauczycielom NKJO znajomość realiów współczesnej szkoły, nie tylko zagadnień takich jak działalność komitetu rodzicielskiego, ale kwestii związanych z reformą strukturalną systemu edukacyjnego w Polsce, reformą programową w szkolnictwie, reformą oceniania oraz kwestii związanych z awansem zawodowym nauczyciela.
3. Koniecznym wydają się zainteresowanie studentów nie tylko uczniem się języka, ale także nauczaniem języka obcego, i to już od najwcześniejszych lat studiów oraz

podtrzymanie tej motywacji w czasie studiów. Można to osiągnąć poprzez zachęcanie studentów do dzielenia się własnymi doświadczeniami dotyczącymi nauczania, takimi jak udzielanie prywatnych lekcji czy nauczanie dzieci. Pomocne jest zachęcanie studentów do planowania i wykonywania prac projektowych opartych na ich zainteresowaniach.

4. Niezwykle skutecznym może być stopniowe zapoznanie studentów ze sposobami badania procesów nauczania i uczenia się zachodzących w klasie szkolnej. Np. zajęcia metodyczne poświęcone nauczaniu sprawności czytania mogą równocześnie omawiać, jak badać proces czytania, np. studenci mogą uczyć się jak przeprowadzać wywiad z uczniami w czasie czytania lub konstruować badania kwestionariusze na temat strategii używanych przez uczniów w czasie czytania. Włączenie takich ćwiczeń do programu metodyki pozwoli na wykształcenie postaw badawczych u przyszłych nauczycieli, przygotowując ich równocześnie do bardziej aktywnego odbycia praktyk.

3.2. Jak?

W czasie kształcenia metodycznego w NKJO stosowane są następujące formy nauczania:

- wykład, samodzielna lektura studentów;
- ćwiczenia symulujące pracę nauczyciela, takie jak: analiza podręczników, pisanie konspektów lekcji;
- mini-lekcje, tzn. samodzielne lub w grupie planowanie i przeprowadzanie lekcji w czasie zajęć metodyki oraz udzielanie informacji zwrotnej po obserwacji lekcji innych studentów;
- oglądanie lekcji video;
- refleksja nad własnym nauczaniem oraz nauczaniem innych.

W czasie praktyk najpopularniejsze techniki to:

- obserwowanie lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli w celu przejścia wypróbowanych wzorców pracy dydaktycznej;
- samodzielna praca jako nauczyciel;
- w ramach systemu mentorskiego praca pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela, najczęściej w grupie z innymi studentami, co pozwala na wspólne obserwowanie oraz planowanie i przeprowadzanie lekcji;
- prowadzenie portfolio, tzn. gromadzenie materiałów związanych z pracą własną nauczyciela: konspektów lekcji, ćwiczeń, materiałów, ocen podręczników, wyników obserwacji lekcji, dziennika z samooceną własnego nauczania.

Poniżej przedstawiam kilka technik pracy, które pomogą lepiej zintegrować kształcenie metodyczne w NKJO z praktykami pedagogicznymi.

1. Wizyty w wydawnictwach umożliwią studentom zapoznanie się z materiałami dostępnymi na rynku. Pozwoli to na wykształcenie krytycznego spojrzenia na materiały i bardziej twórcze wykorzystanie ich w czasie praktyk i późniejszej pracy nauczycielskiej.
2. Niezwykle istotnym zadaniem zajęć w NKJO jest nauczenie studentów systematyczności w celu wyrobienia nawyków planowania lekcji, umiejętności obserwowania i refleksji oraz analizowania własnych doświadczeń pedagogicznych. Wg Wajnyrb (1992) są to umiejętności, których można się nauczyć i które należy systematycznie rozwijać. Dla nauczycieli metodyki NKJO oznacza to takie zaplanowanie pracy, aby skutecznie rozwijać w studentach wyżej wymienione umiejętności. Niezastąpioną techniką praca okazuje się wspomniane już wcześniej portfolio. Studenci gromadzą w nim materiały dydaktyczne i konspekty lekcji oraz zapisują swoje przemyślenia dotyczące obserwowanych i przeuczonych lekcji,

przeczytanej literatury metodycznej, itp. Portfolio to technika uczenia się, która powinna towarzyszyć studentom przez cały okres kształcenia zawodowego i stanowić swoisty dokument rozwoju zawodowego studenta, obejmując zajęcia z psychopedagogiki, metodyki oraz praktyki. W celu wyrobienia umiejętności refleksji nad własnym uczeniem się studenci powinni regularnie oceniać zawartość swych portfolio, zastanawiać się nad alternatywnymi sposobami wykorzystania zgromadzonych materiałów i obserwować zmianę własnych przekonań dotyczących nauczania, roli nauczyciela i ucznia, itp.

3. Bardzo skuteczną formą doskonalenia umiejętności nauczycielskich jest pisanie prac dyplomowych na podstawie doświadczeń zdobytych w czasie praktyk (Wilczyńska 1998). Praca może polegać na opracowaniu kilku lekcji, przeprowadzeniu ich i przeanalizowaniu pod kątem skuteczności wykorzystanych technik, atrakcyjności materiałów, interakcji między nauczycielem a uczniami, itp. Innym rodzajem pracy licencjackiej jest zaplanowanie i przeprowadzenie badania w działaniu (ang. *action research*). W tym rodzaju pracy studenci sami określają cele badania, które zwykle wynikają z analizy ich nauczania. Celem badania jest wprowadzenie zmian we własnym nauczaniu oraz zbadanie czy i w jakim stopniu nowe działania wpłynęły na proces nauczania (Richards 1990). Obie formy prac licencjackich są rodzajem sprawdzianu dla studentów. Studenci 'wypróbowują' wiedzę i umiejętności nabyte w czasie kształcenia specjalistycznego w kolegium. Rozwijają zdolność samooceny i samorefleksji dotyczące własnych działań dydaktycznych. Uświadamiają sobie całą gamę zjawisk, w których oni sami uczestniczą, stopniowo określając swoją rolę w złożonym procesie stawania się nauczycielem.
4. Niezwykle owocnym jest zachęcanie studentów do uczestnictwa w konferencjach i warsztatach metodycznych. Są to okazje do bezpośredniego kontaktu z tymi, którzy zajmują się nauczaniem języków obcych: badaczami, metodykami, nauczycielami i autorami podręczników. Spotkania te pobudzają studentów do poznania warsztatów pracy doświadczonych nauczycieli oraz do refleksji i krytycznego spojrzenia na różnorodność stosowanych metod. Niejednokrotnie konferencje gromadzą filologów różnych języków obcych: języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego, tak jak ma to miejsce na corocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Stwarza to niepowtarzalną sposobność do poznania integrujących się środowisk nauczycieli języków obcych.

3.3 Kiedy?

W NKJO kształcenie specjalistyczne odbywa się zwykle od początku studiów, tzn. od pierwszego roku. Nauczanie metodyki języka kierunkowego jest poprzedzone kursem psychopedagogiki. Według wytycznych MEN (Zarządzenie MEN z dn. 27.08.1992 r.) praktyka obserwacyjna powinna mieć miejsce w czasie drugiego roku w wymiarze 2 godziny tygodniowo. Natomiast praktyka czynna to 2 godziny tygodniowo do odbycia na trzecim roku.

Dla bardziej efektywnego rozwoju wiedzy i w celu wyrobienia w studentach systematyczności i odpowiednich nawyków związanych z pracą nauczycielską praktyka powinna być rozłożona w czasie. Skomasowanie praktyki może oznaczać pozbawienie studentów możliwości efektywnego kształcenia się i w konsekwencji niedostateczne przygotowanie do rozpoczęcia samodzielnej pracy w szkole. Prosty rozwiązaniem problemu podziału godzin może być przeznaczenie na praktyki kilku stałych dni w tygodniu. Niestety głównym bólem instytucji kształcenia nauczycieli jest niejednokrotnie niechęć dyrektorów

szkół do współpracy; nadal brak jest ogólnych przepisów zobowiązujących lub choćby zachęcających szkoły do umożliwiania studentom odbycia praktyk.

4. AKTYWNE ODBYCIE PRAKTYKI JAKO POCZĄTEK STAWIANIA SIĘ REFLEKSYJNYM NAUCZYCIELEM

Wiele już napisano o cechach dobrej praktyki i sposobach organizowania praktyk w kontekście polskich kolegów. Podkreślano rolę zadań obserwacyjnych (Chodkiewicz 1998), promowano postawy refleksji i samooceny przez zachęcenie studentów do badania procesu tworzenia własnego warsztatu pracy (Cajkler i Sewera 1998); przedstawiano także sposoby organizowania systemu mentorskiego (Adamska 1998). Pracując nad doskonaleniem systemu mentorskiego w naszym kolegium korzystaliśmy z doświadczeń innych kolegów i publikacji poświęconych szkoleniu nauczycieli języków obcych, np. Wajnryb (1992), Ellis (1996) oraz Richards i Lockhart (1994). Staraliśmy się poznać środowisko, w którym studenci odbywają praktykę. Skorzystaliśmy z uwag kierowników praktyk, metodyków przygotowujących studentów do praktyk oraz samych studentów. Postanowiliśmy stworzyć zestaw zadań (Kusiak 2003), który będzie towarzyszył studentom w czasie praktyk.

Na początku wyraźnie określiliśmy obowiązki wszystkich uczestniczących w praktykach, tzn. kierowników praktyk, mentorów i studentów. Głównym celem naszych działań było zachęcenie studentów do aktywnego odbycia praktyk poprzez współpracę z innymi studentami odbywającymi praktykę, z mentorami oraz kierownikami praktyk, tzn. metodykami opiekującymi się studentami z ramienia kolegium. Ten rodzaj integracji wydał nam się szczególnie ważny. W licznych rozmowach studenci skarżyli się na brak określenia wyraźnych zadań w czasie odbywania praktyk obserwacyjnych oraz na 'samotność' i brak zainteresowania ze strony mentorów w czasie pisania prac dyplomowych, które oparte są na ich doświadczeniach zdobytych w czasie praktyk.

Pragnęliśmy, aby ćwiczenia zawarte w skrypcie nie ograniczyły się tylko do obserwacji pojedynczych lekcji. Studenci wykonując ćwiczenia śledzą jak mentor tworzy swój warsztat pracy i stopniowo poszukują najlepszych sposobów do wykorzystania we własnym nauczaniu. W skrypcie przeplatają się trzy typy ćwiczeń: a/ zadania mające na celu rozwinięcie refleksji i samooceny, b/ zadania obserwacyjne, które pomagają studentom zrozumieć różne aspekty procesu nauczania, m.in. specyfikę różnych typów lekcji, techniki poprawiania błędów, sposoby wykorzystania podręcznika oraz c/ materiały przeznaczone dla studentów, którzy po okresie obserwacji lekcji innych nauczycieli rozpoczęli samodzielną pracę. Ponadto skrypt zawiera materiały przeznaczone dla osób nadzorujących i oceniających studentów, np. arkusze hospitacyjne dla mentorów i kierowników praktyk.

5. PODSUMOWANIE

Łatwiej jest pisać o kwestii integracji w organizowaniu praktyk niż wcielić te ideały w życie. Wymaga to od wszystkich biorących udział w praktykach stworzenia sprawnego systemu współpracy i ciągłej oceny działań. Jest ta droga prób i błędów, w której uczestniczą także studenci, obserwując proces tworzenia warsztatu pracy metodyków NKJO, mentorów i kierowników praktyk oraz ich współpracę. Mijmy nadzieję, że poprzez nasze działania zachęcimy studentów do dalszych poszukiwań dotyczących nauczania i do podobnej współpracy w ich przyszłej pracy nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamska, J. 1998. "Mentoring – a personal experience; a report on the mentor training course organised at Bydgoszcz TTC". P.J. Melia (ed.). *Innovations and Outcomes in English Language Teacher Education*. The British Council. 95-104.
2. Cajkler, W./ D. Sewera. 1998. "Individual action planning In teacher education: a critical perspective". P.J. Melia (ed.). *Innovations and Outcomes in English Language Teacher Education*. The British Council. 51-61.
3. Chodkiewicz, H. 1998. "Lesson observation as a learning tool: lessons fro the trainees". P.J. Melia (ed.). *Innovations and Outcomes in English Language Teacher Education*. The British Council. 115-125.
4. Ellis, H. 1996. *Observation. A Course for Teachers of English*. Warszawa. CODN.
5. Kusiak, M. 2003. *The Teaching Practice Handbook*. Bielsko-Biala. Prywatne Nauczycielskie Kolegium Obcych 'The TOP' i Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna.
6. *Regulamin Praktyk Pedagogicznych*. 2000. Prywatne Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych 'The TOP'.
7. Richards, J.C. 1990. *The Language Matrix*. New York. Cambridge University Press.
8. Richards, J.C./ C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press.
9. Wajnryb, R. 1992. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge. Cambridge University Press.
10. Wilczyńska, W. 1998. "Praca dyplomowa: cele i koncepcje". *Neofilolog* 16. 13-21.
11. *Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27.08.1992 r. w sprawie ramowych planów nauczania, minimum programowego przedmiotów obowiązkowych i programów nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli*.

INTEGRACJA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH A KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI TRANSLATORSKIEJ W RAMACH TŁUMACZENIA KONSEKUTYWNEGO

Artykuł ten poświęcony jest dydaktyce translacji i jej integracji z kształceniem innych sprawności językowych, jak na przykład sprawności receptywnych czy dyskursywnych. Przedmiotem analiz jest kształcenie kompetencji translatorskich w ramach konkretnego rodzaju translacji – tłumaczenia konsekutywnego, którego specyfika procesualna przedstawiona zostanie w dalszej części referatu.

Celem tego artykułu jest:

1. określenie specyfiki dydaktycznej przy kształceniu kompetencji translatorskiej,
2. zaprezentowanie dwóch modeli zajęć translacyjnych, w ramach których rozwijane są kompetencje translatorskie przy tłumaczeniu konsekutywnym oraz ma miejsce ich integracja z innymi sprawnościami językowymi.

Dydaktyka translacji obejmuje cały szereg aspektów i problemów wynikających z istnienia różnych rodzajów translacji. Ważne jest jednak określenie tego, co jest najważniejsze dla dydaktyki translacji, a więc jej celu.

Sytuacja translacyjna jest sytuacją komunikacyjną, konkretną rzeczywistością, w której funkcjonuje układ translatoryczny jako układ komunikacyjny z jego elementami – inicjatorem translacji, tekstem języka wyjściowego, tłumaczem, tekstem języka docelowego oraz adresatem (odbiorcą tekstu docelowego) (Żmudzki 2002:22). Celem dydaktyki translacji jest więc zapoznanie uczącego z tym konkretnym zakresem rzeczywistości i jego elementami. Uczący musi wiedzieć, że tłumacz jest częścią całego układu, a komunikowanie w ramach tego układu odbywa się właśnie za pośrednictwem tłumacza. Dydaktyka translacji musi również koncentrować się na kształceniu konkretnych kompetencji, jakie potrzebne są przyszłemu tłumaczowi, by mógł funkcjonować układ translatoryczny. Zakres kompetencji obejmuje sprawność recepcji tekstu wyjściowego, sprawność dokonywania transferu tekstu wyjściowego (umiejętność przeprowadzenia symulacji, deskrypcji lub syntezy, o których będzie mowa w dalszej części referatu) oraz sprawność produkcji tekstu docelowego. Istnieje zatem potrzeba opracowania technik dydaktycznych, które pozwolą na kształcenie umiejętności:

- realizowania poszczególnych trybów transferowania (symulacji, deskrypcji i syntezy),
- tłumaczenia *zorientowanego na sens* (Żmudzki 2002:27) czyli tworzenia sensów wydobywanych z tekstu wyjściowego co wiąże się również z rozwojem umiejętności rozpoznawania najistotniejszych informacji w tekście wyjściowym i ich memoryzacja,
- płynnej produkcji tekstu docelowego na podstawie wyłowionych informacji z tekstu wyjściowego,
- odpowiedniej prezentacji fonetycznej i intonacyjnej tekstu docelowego,
- elastycznego operowania wyrażeniami i parafrazami języka docelowego (Żmudzki 2002:27).

Zakres działań dydaktycznych zależy jednak od tego, jakie sprawności, w ramach jakich rodzajów translacji mają być kształcone. Dlatego też w referacie tym analizowany jest aspekt działań dydaktycznych w odniesieniu do tylko jednego rodzaju translacji – tłumaczenia konsekutywnego, i tylko jednego sposobu dokonywania transferu – syntezy.

1. SPECYFIKA TŁUMACZENIA KONSEKUTYWNEGO

J. Żmudzki (1995) w swojej pracy „Konsekutivdolmetschen. Handlungen, Operationen, Strategien” dokonuje charakterystyki tłumaczenia konsekutywnego. Na specyfikę procesualną tego rodzaju tłumaczenia składają się następujące czynniki:

1. następstwo dwóch operacji: recepcji tekstu wyjściowego i produkcji tekstu docelowego,
2. jednorazowość prezentacji tekstu wyjściowego oraz związane z tym, ograniczone w czasie istnienie tekstu wyjściowego (w fazie jego ustnej prezentacji),
3. audytywność recepcji tekstu wyjściowego,
4. ograniczona w czasie, przypadająca na fazę receptywną, zmiana kodu – z języka wyjściowego na docelowy,
5. ustna forma tworzenia tekstu docelowego (Żmudzki 1995: 19).

Abstrahując od sytuacji pojawiających się na pograniczu definicji specyfiki tłumaczenia konsekutywnego tłumacz ma do czynienia z tekstem wyjściowym mówionym. Nie ma zatem możliwości powtórnego wysłuchania tego tekstu. Produkowany przez tłumacza tekst docelowy również przekazywany jest w formie ustnej. Nie jest zatem możliwe ponowne sięgnięcie do tekstu docelowego, by dokonać w nim poprawek. Ze względu na tę specyfikę kształcenie umiejętności recepcji i produkcji tekstów mówionych stanowią kluczowy aspekt oraz cel dydaktyki translacji w ramach tego rodzaju tłumaczenia. Przy czym na umiejętność recepcji tekstu mówionego w przypadku tłumaczenia konsekutywnego składają się dalsze sprawności, które tworzą specyficzny profil tej recepcji. Będą to:

1. wydobywanie i konstruowanie sensów z tekstu wyjściowego,
2. wyławianie słów kluczowych z tekstu wyjściowego, wiązanie ich tzn. budowanie siatek zależności przyczynowo-skutkowych między nimi,
3. dokonywanie zapisu słów kluczowych – sporządzanie notatek.

W ramach różnych rodzajów translacji, również tłumaczenia konsekutywnego, tłumacz dokonuje transferu. Przy czym może być on przeprowadzony w trzech następujących trybach:

1. transfer symulatywny,
2. transfer deskryptywny,
3. transfer syntetyczny (Żmudzki 2002:23).

Inicjator translacji, w ramach zlecenia, przekazuje ogólne informacje o tekście wyjściowym, adresacie, o sytuacji, w jakiej dokonane ma być tłumaczenie. W oparciu o te informacje tłumacz wyznacza sobie zakres zadania translacyjnego, który ma wpływ na wybór trybu transferowania oraz definiuje elementy zadania translacyjnego takie jak:

1. cel translacji,
2. specyfika tekstu wyjściowego,
3. adresat w języku docelowym,
4. tekst docelowy jako translat (Żmudzki 2002:23).

Ad. 1. Celem pierwszego transferu jest *maksymalna symulacja tekstu wyjściowego w języku docelowym* (Żmudzki 2002:23). Tłumacz występuje w ramach tego trybu „w zastępstwie” za autora tekstu i komunikuje się z adresatem. Używa przy tym form czasowników w 1 os. l. poj. lub mn., by w ten sposób wskazać i określić aktualnego producenta tekstu wyjściowego. Taki transfer dokonywany jest najczęściej w przypadku tłumaczenia tekstów w formie monologów np.: wykładu, odczytu, referatu, przemówienia itp. (Żmudzki 1995:197-198).

Ad. 2. Celem drugiego transferu jest *deskrypcja tekstu wyjściowego w języku docelowym* (Żmudzki 2002:24). W odróżnieniu od transferu symulatywnego, gdzie stawia się

znak równości między tłumaczem a autorem tekstu (a więc utożsamia się tłumacza z autorem tekstu wyjściowego), w ramach transferu deskryptywnego tłumacz dystansuje się wobec autora tekstu mówiąc w 3 os. (Żmudzki 1995:198). Realizuje przy tym charakterystyczne i określone struktury wypowiedzeniowe: *Autor/ustawodawca podkreśla w tym miejscu, że...; Autor ostrzega aby nie...; Autor wskazuje na konieczność/potrzebę...* (Żmudzki 2002:24).

Ad. 3. Celem trzeciego transferu jest synteza tekstu wyjściowego w języku docelowym. Przy realizacji trybu syntetycznego tłumacz koncentruje się na tych elementach tekstu wyjściowego, które są najistotniejsze dla jego struktury tematycznej i przekazuje je w języku docelowym (Żmudzki 2002:26). W ramach tego trybu tłumacz musi dokonać konkretnych operacji takich jak: selekcja, abstrahowanie, uogólnianie, parafrazowanie (Żmudzki 1995:199).

Kształcenie kompetencji translatorskiej powinno rozpocząć się od rozwijania umiejętności dokonywania syntez tekstu wyjściowego. J. Żmudzki uzasadnia ten fakt w następujący sposób:

W ten sposób można wyćwiczyć tzw. uwalnianie się od zewnętrżności znakowej tekstu języka wyjściowego i koncentrować od pierwszego momentu na tworzeniu sensów. Jest to już klasyczne rozróżnienie w/g Seleskovitch na tłumaczenie zorientowane tylko na znak i tylko na sens. Taka kolejność sposobów dydaktyzacji pozwoli na wyćwiczenie ekstensywnego oglądu tekstu wyjściowego, ekstensywnego czytania, selektywnej koncentracji na elementy tekstu wyjściowego konstytutywne dla niego i istotne dla translacji [...]. (Żmudzki 2002:27)

Uczący rozwijają zatem umiejętność traktowania tekstu jako całości, co wiąże się również ze zdolnością rozpoznawania i nazywania nadrzędnych wobec przedstawionych w tekście wyjściowym problemów. „Selektywność” odgrywa tutaj również znaczącą rolę, ponieważ uczący jako przyszli tłumacze muszą umieć odróżniać informacje ważne od mniej istotnych, które dla tworzenia sensów nie mają znaczenia. Jednak bardzo często na samym początku kształcenia tej umiejętności pojęcie „selektywności”, działania selektywnego jest źle rozumiana wśród uczących. Mają oni często problem z „*uwalnianie[m] się od zewnętrżności znakowej tekstu języka wyjściowego*” (Żmudzki 2002:27). Zdarza się, że w przypadku formułowania syntez tekstów wyjściowych pisanych uczący cytują dosłownie dwa lub trzy zdania z początku, ze środka i z końca tekstu. Dlatego też kontrola prowadzącego zwłaszcza w tej pierwszej fazie kształcenia umiejętności dokonywania syntez jest konieczna. Ważne jest również, by przypominać uczącym, że przy sporządzaniu syntezy tekst wyjściowy jest bazą dla ich własnego tekstu, sformułowanego ich własnymi słowami, który jednocześnie tematyzuje główne problemy poruszone w tekście wyjściowym.

Umiejętność dokonywania syntez jest konieczna w przypadku tłumaczenia konsekwentnego, kiedy na przykład należy zrelacjonować osobie trzeciej, która nie uczestniczy w rozmowie, czego dotyczy dyskusja. Tłumacz słyszy wtedy polecenie: „Proszę krótko streścić, o czym oni teraz mówią” (Żmudzki 1995:199f.).

W przypadku realizowania transferu w trybie syntetycznym w ramach tłumaczenia konsekwentnego kształci się jeszcze jedną sprawność, również fundamentalną przy rozwijaniu kompetencji translatorskiej w tym rodzaju tłumaczenia – tworzenie konstruktywnej pamięciowych. Jednorazowość prezentacji tekstu, ograniczone w czasie istnienie tekstu wyjściowego oraz zmiana kodu z języka wyjściowego na docelowy powodują, że tłumaczenie nie może być zorientowane na znak lecz na sens. Już w fazie recepcji tekstu musi nastąpić rozpoznanie najistotniejszych informacji, wydobywanie sensów z tekstu wyjściowego przy jednoczesnej ich memoryzacji. Tworzenie sensów staje się warunkiem do zaistnienia struktur

pamięciowych (Żmudzki 2002:27), które stanowią bazę do produkcji tekstu docelowego. Stąd wynika zatem ścisły związek między syntezą a zapamiętywaniem.

Modele zajęć translatorskich, jakie zostaną zaprezentowane, mają na celu kształtowanie umiejętności dokonywania syntez tekstów w ramach tłumaczenia konsekwentnego. Ukazują one techniki, jakie mogą być pomocne przy rozwijaniu tej umiejętności. Jednocześnie, zgodnie z przesłaniem tej konferencji, w modelach tych ma miejsce integracja tej umiejętności z innymi sprawnościami językowymi:

1. ze sprawnością produkowania tekstu pisanego (model 1.),
2. ze sprawnością dyskursywną, sprawnością produkowania dłuższych wypowiedzi ustnych na konkretny temat, argumentowania, przekonywania o racji danego stanowiska (model 2.),
3. ze sprawnością receptywną tekstów mówionych (model 1. i 2.).

2. MODELE ZAJĘĆ TRANSLACYJNYCH

2.1. Model zajęć translacyjnych (1.)

Cele:

1. Recepta mówionego tekstu wyjściowego:
 - rozpoznanie kluczowych słów z tekstu wyjściowego,
 - sporządzenie notatek – zapisanie słów kluczowych z tekstu wyjściowego,
 - sporządzenie planu treści tekstu wyjściowego;
2. Ustna synteza mówionego tekstu wyjściowego w języku docelowym;
3. Produkcja tekstu pisanego w języku wyjściowym na podstawie syntezy tekstu wyjściowego.

Struktura zajęć:

(1.) Studenci podzieleni są na dwie grupy – grupa „tłumaczy” i „dziennikarzy” i pracują w parach: „tłumacz” i „dziennikarz”.

„[...] sytuacja dydaktyczna modelująca rzeczywistość powinna nosić istotne cechy sytuacji naturalnej” (Żmudzki 2002:26). Przypisanie konkretnych ról prowadzi do określenia sytuacji komunikacyjnej. A wpisanie sytuacji dydaktycznej w sytuację komunikacyjną prowadzi do zdefiniowania zadania translacyjnego dla tłumacza.

Ponieważ transfer translacyjny nie pojawia się, jak wiadomo, sam z siebie, lecz swą genezę i realizację zawdzięcza sytuacji komunikacyjnej, w której pośredniczy tłumacz, musi być zatem odnoszony do zadania translacyjnego. (Żmudzki 2002:23)

W ramach zadania translacyjnego należy scharakteryzować tekst wyjściowy, aby student w roli tłumacza wiedział, jaki tekst ma tłumaczyć. Należy również określić w jakim celu, w jaki sposób i dla kogo ma być tłumaczony tekst – definiowanie celu, trybu transferowania oraz adresata (Żmudzki 2002:26).

W przypadku tego ćwiczenia studenci-tłumacze mają przekazać studentom-dziennikarzom w języku docelowym najistotniejsze informacje z tekstu wyjściowego, by „dziennikarze” mogli na podstawie otrzymanych informacji sporządzić w języku wyjściowym krótką notatkę prasową dotyczącą problemu, jaki został poruszony w tekście wyjściowym.

Notatka ta ma zawierać konkretne, rzeczowe, „suche” dane o problemie przedstawionym w tekście wyjściowym. Studenci-tłumacze wiedząc o tym i znając cechy tego rodzaju tekstu, muszą tak przetworzyć tekst wyjściowy, by „dziennikarze” mogli bez problemów napisać taką notatkę. Studenci-tłumacze nastawiają się przy tym na konkretną strategię recepcji tekstu wyjściowego, która przy kształceniu kompetencji translatorskiej nie jest bez znaczenia. To znaczenie procesu recepcji tekstu wyjściowego podkreśla J. Żmudzki w artykule „Tłumaczenie awista – implikacje dydaktyczne”:

Istotną rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa oczywiście zadanie translacyjne zawierające ustaloną przez tłumacza strategię transferowania. Z niej to właśnie tłumacz derywuje interpretacyjnie określona strategię recepcji w postaci konkretnych profili recepcyjnych. (Żmudzki 2002:24)

Tłumacz ma zatem wybór – recypuje tekst wyjściowy, by dokonać potem jego symulacji, deskrypcji lub syntezy w języku docelowym (Żmudzki 2002:24). W przypadku tego ćwiczenia studenci-tłumacze muszą zatem dokonać w języku docelowym ustnej syntezy tekstu wyjściowego.

(2.) Grupa „dziennikarzy” opuszcza salę, by nie słyszeć tekstu.

W późniejszej fazie zajęć będą oni pisać notatkę prasową w języku wyjściowym nie znając tekstu wyjściowego. Polegają zatem tylko i wyłącznie na informacjach od tłumaczy, przekazanych dla utrudnienia w języku docelowym. Jest to dodatkowe wyzwanie dla „tłumaczy”, ponieważ muszą oni przedstawić tekst docelowy dla konkretnych osób, które będą dalej przetwarzać ten tekst. Dlatego sposób zaprezentowania tekstu docelowego jest znaczący. Jest to kolejny element ważny w procesie kształcenia kompetencji translatorskich – ustna prezentacja translatu. O jej jakości decydują m.in: poprawność gramatyczna i terminologiczna w języku docelowym, płynność produkcji tekstu docelowego (np. unikanie częstych korekt, poprawek, lapsusów językowych), tempo wygłaszania tekstu docelowego, intonacja, wymowa, głos (Żmudzki 1995:218).

(3.) W trakcie słuchania tekstu wyjściowego „tłumacze” robią notatki w języku wyjściowym. Notują „słowa kluczowe”, które są największym nośnikiem informacji i pozwoliły określić temat tekstu wyjściowego.

(4.) Po wysłuchaniu tekstu wyjściowego sporządzają plan jego treści.

„Słowa kluczowe” oraz plan treści są punktem wyjścia dla ustnej syntezy tekstu. Stanowią one „*kotwice pamięciowe*” (Żmudzki), jakie wskazują na najważniejsze aspekty treści tekstu wyjściowego i ułatwiają sformułowanie syntezy. „Tłumacze” muszą zatem dokonać selekcji i wyciągnąć z tekstu najważniejsze informacje, zapisać je w formie słów „kluczowych” oraz na ich podstawie ułożyć plan treści tekstu. Żmudzki (2002) określa tak specyfikę recepcji tekstu skierowanej na jego syntezę:

Uwagę swą tłumacz koncentruje selektywnie na słowa i terminy kluczowe aktywując w ten sposób odpowiednie elementy i struktury swojej zorganizowanej wiedzy. Na tej podstawie uruchamia on określone procedury tworzenia tekstu docelowego. (Żmudzki 2002:26)

- (5.) Bazując na swoich notatkach (słowa „klucze”, plan treści tekstu wyjściowego) „tłumacze” dokonują ekspansji tematycznej i formułują ustnie syntezę tekstu wyjściowego w języku docelowym dla „dziennikarzy”.

Ważne, aby po wysłuchaniu tekstu wyjściowego przedyskutować z „tłumaczami”, jakie słowa, terminy można traktować jako „kluczowe”, istotne dla treści tekstu. „Tłumacze” mogą przedstawić propozycje planu treści. Kontrola w tej fazie jest potrzebna, ponieważ może pojawić się niebezpieczeństwo dokonania rekonstrukcji, odtworzenia treści tekstu wyjściowego, a nie jego syntezy. Wynikać to może z nieumiejętności selektywnego traktowania treści tekstu i zapisania wszystkich informacji – również tych zbędnych, mniej istotnych.

- (6.) Na podstawie dokonanej w języku docelowym syntezy, „dziennikarze” sporządzają krótką notatkę prasową dla gazety w języku wyjściowym, która przedstawia problem poruszony w tekście.

2.2. Model zajęć translacyjnych (2.)

Cele:

1. Recepcja mówionego tekstu wyjściowego:
 - rozpoznanie kluczowych słów z tekstu wyjściowego,
 - sporządzenie notatek – zapisanie słów kluczowych z tekstu wyjściowego;
2. Ustna synteza mówionego tekstu wyjściowego w języku docelowym;
3. Produkcja tekstu mówionego w formie dłuższej wypowiedzi.

Struktura zajęć:

1. Wśród studentów wybierana jest osoba, która wystąpi w roli tłumacza. Pozostali studenci podzieleni są na dwie grupy językowe (np. polska i niemiecka).
2. Tłumacz zapoznany zostaje z sytuacją komunikacyjną:
Studenci organizują panel dyskusyjny dotyczący określonego tematu. Uczestniczą w nim dwie grupy językowe (np. grupa mówiąca tylko po polsku i tylko po niemiecku). Obie grupy mają ponadto zupełnie inne, przeciwne poglądy co do tematu, któremu poświęcony jest panel dyskusyjny.
3. W formie dłuższych wypowiedzi realizowanych w danym języku (np. język polski i niemiecki) studenci prezentują swoje stanowisko w konkretnej sprawie. Są to wypowiedzi ustne.
4. Tłumacz zapoznaje się z zadaniem translacyjnym:
Tłumacz musi umożliwić komunikację między dwoma grupami, tak aby poznały swoje poglądy i argumenty, jakie przekonują o słuszności tych poglądów. Ponieważ prezentowana jest dłuższa wypowiedź, tworząca całość, tłumacz nie może jej przerywać. Musi wysłuchać ją w całości, ale przekazać jej najważniejsze wątki.

Dzięki nakreśleniu takiej sytuacji, bliskiej realiom, ponownie zdefiniowane zostało zadanie translacyjne. Tłumacz wie:

- a. **jaki tekst tłumaczyć** – określenie specyfiki tekstu wyjściowego – tekst ustny w formie wypowiedzi odnoszącej się tematycznie do głównego, przewodniego problemu poruszonego w dyskusji,

- b. **dla kogo tłumaczy** – określenie adresata – studenci przeciwnej grupy językowej,
 - c. **w jaki sposób ma być tłumaczony tekst wyjściowy** – określenie trybu transferowania – transfer syntetyczny,
 - d. **jaki tekst docelowy ma powstać** – określenie specyfiki tekstu docelowego – ustna synteza konkretnego statementu.
5. W trakcie słuchania tekstu wyjściowego tłumacz robi notatki, zapisuje słowa, terminy „klucze”, które wskazują na najważniejsze aspekty treści tekstu wyjściowego. A następnie dokonuje syntezy tekstu wyjściowego.

Również w tym modelu słowa „klucze” stanowią bazę dla późniejszej ekspansji tematycznej i sformułowania ustnej syntezy tekstu wyjściowego (konkretnego statementu). Również w tej sytuacji tłumacz musi potraktować tekst wyjściowy selektywnie i odnaleźć najistotniejsze informacje. Tłumacz określa ponownie strategię recepcji tekstu wyjściowego – recepcję w ramach której dokona operacji charakterystycznych dla transferu syntetycznego np. uogólnienie, parafrazowanie, abstrahowanie (Żmudzki 1995:199).

W obu modelach zajęć studenci w roli tłumaczy kształtują jeszcze jedną umiejętność, jaka jest znacząca w kompetencji translatorskiej, mianowicie umiejętność dokonywania notatek. Studenci w roli tłumaczy ćwiczą formy zapisu, mają możliwość rozwinięcia swoich własnych systemów notacyjnych, które mogą wykorzystać w przyszłej pracy tłumacza, w autentycznych sytuacjach, przy realizowaniu konkretnych już zadań translacyjnych.

Zaprezentowane modele zajęć nie są tylko oparte na teoretycznych rozważaniach dotyczących dydaktyki translacji. Takie zajęcia przeprowadzone zostały wśród studentów pierwszego roku Lingwistyki Stosowanej UMCS.

Postępując zgodnie z kolejnymi fazami pierwszego modelu zajęć translacyjnych, studenci-tłumacze obejrżeli reportaż w języku wyjściowym (w tym przypadku był to język niemiecki), jaki ukazał się w wiadomościach na niemieckim kanale SAT1, zapisali słowa „klucze” oraz sporządzili plan jego treści. Reportaż dotyczył przemówienia Gerharda Schrödera w niemieckim Bundestagu, w którym przedstawił program uzdrowienia gospodarki Niemiec i przewidywanych w związku z tym reform w sferze osłon socjalnych, oraz reakcji opozycji na te propozycje.

Transkrypcja tekstu reportażu:

Moderator:

Deutschland ist weiter ein Sanierungsfall. Dem CSU-Chef Stoiber und der Opposition gegen die Reformvorschläge des Kanzlers ist es nicht weit genug. In seiner mit Spannung erwarteten Regierungserklärung hat Schröder die Menschen auf Opfer und soziale Einschnitte eingestimmt. Ein milliardenschweres Investitionsprogramm und kräftige Kürzungen im Sozialbereich sollen den Aufschwung bringen. Alexandra Kahle fasst zusammen.

Alexandra Kahle:

Ganze 90 Minuten lang hat Gerhard Schröder geredet, 90 Sekunden nur dauert sein Applaus. Und das ist schon viel zu lang findet anscheinend die Opposition. Kopfschütteln von der Union für Schröders lang erwartete Aufbruchsrede. Dabei hat der Kanzler, wie erwartet, harte, soziale Reformen angekündigt.

Gerhard Schröder (SPD):

Wir werden, meine sehr verehrten Damen und Herren Leistungen des Staates kürzen, Eigenverantwortung fordern und mehr Eigenleistung von jedem einzelnen abfordern müssen.

Alexandra Kahle:

Die Arbeitslosenhilfe will Schröder mit der Sozialhilfe zusammenlegen, das Arbeitslosengeld kürzen, den Kündigungsschutz lockern. Und beim Krankengeld soll sich der Versicherte künftig privat absichern.

Gerhard Schröder (SPD):

Meine Damen und Herren, natürlich gibt es darüber keine Begeisterung, das kann auch gar nicht anders sein. Das habe ich auch nicht erwartet. Das habe ich überhaupt nicht erwartet. Es gibt gelegentlich Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, die nicht Begeisterung aus.... aus.... auslösen, übrigens auch bei mir nicht, meine Damen und Herren. Aber trotzdem müssen sie sein, deswegen werden wir das auch umsetzen.

Alexandra Kahle:

Das milliardenschwere Investitionsprogramm und die Aufbruchstimmung wurden bei schlechten Nachrichten während der Rede irgendwie verloren. Vielleicht deshalb die vernichtende Antwort der Opposition.

Angela Merkel (CDU-Chefin):

Ich habe Ihnen zugehört, wie Sie sich Schritt für Schritt relativ mühevoll durch Ihr Referat gearbeitet haben. Ich kann nur sagen, der große Boom für die Bundesrepublik Deutschland ist das mit Sicherheit nicht.

Edmund Stoiber (CSU):

Und für Ihre heutigen Ankündigungen gilt: zu wolkgig, zu orientierungslos, zu wenig, zu spät. So führen Sie unser Land nicht aus der Krise.

Alexandra Kahle:

Trotzdem bietet die Union dem Kanzler für viele Reformen ihre Mitarbeit an. Das freut Schröder wahrscheinlich sogar mehr als die Blumen von der eigenen Fraktion.

Moderator:

Dieter Kronzucker in Berlin. War die Regierungserklärung die lang erwartete Initialzündung für einen Aufschwung in Deutschland?

Dieter Kronzucker:

Da muss man unterscheiden zwischen Botschaft und Inhalt. Da waren sicherlich Reformlinien erkennbar, zur Gesundheitspolitik, zum Arbeitsmarkt und auch zum Mittelstand. Aber es fehlte der Appell an die Nation Reformwillen erzeugen, Zuversicht einflößen. Da hat der Chance...eeee Da hat der Kanzler die Chance verpasst, den Glaubwürdigkeitsbonus aus der Friedenspolitik in die Innenpolitik umzunutzen. Die Rede war ohne jeden Zweifel leidenschaftslos, visionsarm. Das war nicht die Rede zum Aufschwung selbst sondern das allerdings längliche Vorwort dazu.

Slowa-kluce zapisywane przez studentów:**Przykład 1a:**

soziale Einschnitte

Kürzungen

Arbeitslosengeld kürzen

Krankengeld privat absichern

Kündigungsschutz lockern

Gesundheitspolitik

Stoiber/Opposition/CDU Chefin gegen

Verantwortung fordern



keine Lösung

zu wenig, zu spät

Kanzler:
Chance verpassen

Przyklad 1b:

- Sanierungsfall
Opp. gegen Ref.
Anrede Schröders – Ver. fordern
Arb. Sozhl.
Kündigungsschutz lockern
- Antwort der Opposition
keine Lösung
führen nicht das Land aus der Krise
zu spät, nicht gelungen wird
- Aufschwung des Marktes
- Opposition bietet die Mitarbeit bei der Verwirklichung der Reformen an

Przyklad 1c:

Regierungserklärung von Reformen im sozialen Bereich
Opposi gegen Reformen nicht genug
soziale Einschnitte
mehr Eigenleistung von einzelnen
*Arbeitslosengeld
kürzen
*Kündigungsschutz
lockern
keine Begeisterung ist natürlich
Arbeitsmarkt
Krankengeld
privat absichern
*Arbeitslosengeld zusammen

zu wenig, zu spät
bietet viele Reformen trotz allem
*Investitionsprogramm

Przyklad 1d:

- 90 Min lange Rede
- Leistungen des Staates kürzen
- Arbeitslosengeld kürzen
- Soziale Reformen (Kürzungen)
- Kündigungsschutz lockern
- Sozialhilfe + Arb.geld zusammenlegen
- Opposition ist damit nicht einverstanden
(kein gutes Programm) bietet aber Mitarbeit bei
Verwirklichung der Reformen an
- Investitionsprogramm
- Krankengeld privat absichern

Przykład 1e:

*Opposition gegen Reform – keine Lösung
soziale Probleme*

90 Min. Rede

soziale Reformen mehr Eigenleistung

1. Arbeitslosengeld kürzen

A. Merkel – Opposition gegen CDU-Chefin

E. Stoiber – CSU-Chef

2. Kündigungsschutz lockern

3. Krankengeld privat absichern

4. soziale Hilfe u. Arbeitslosengeld zusammenlegen

Investitionsprogramm - große Investitionen

- zu wenig, zu spät → Opposition

- nicht gelungen wird

Opposition bietet die Mitarbeit bei der Verwirklichung der Reformen an

Przykład 1f:

- Verantwortung fordern

- Arbeitslosengeld kürzen

↑
soziale Hilfe

Maßnahmen ergreifen ↑

- soziale Einschnitte

- Opposition: gegen die Reformvorschläge

↓
*zu wenig
zu spät*

- orientierungslos → nicht aus der Krise gehen

→ visionsarme Rede vom Kanzler

Regierungserklärung in Bezug auf Sozialreform:

Reformen im sozialen Bereich:

- Kündigungsschutz lockern

- Krankengeld privat absichern

- Sozialhilfe

}zusammenlegen

- Arbeitslosengeld

- Investitionsprogramm

-Entwicklung

die Opposition bietet die Mitarbeit an – bei der Verwirklichung von Reformen an

Ślowa-kluce nie są zatem tylko pojedynczymi słowami (*Sanierungsfall, Investitionsprogramm, Entwicklung, Kürzungen, Gesundheitspolitik*). Są to często całe frazy zapisywane za pomocą:

- **form z czasownikiem w bezokoliczniku** (*Leistungen des Staates kürzen; Verantwortung fordern; Kündigungsschutz lockern; Krankengeld privat absichern; Arbeitslosengeld kürzen; Sozialhilfe und Arbeitslosenhilfe zusammenlegen; Maßnahmen ergreifen; nicht aus der Krise gehen*),

- **hasel bez formy osobowej czasownika** (*soziale Einschnitte; visionsarme Rede vom Kanzler; Opposition gegen die Reformvorschläge; zu wenig, zu spät; Regierungserklärung in Bezug auf Sozialreform; Aufschwung des Marktes; mehr Eigenleistungen von einzelnen*),
- **całych zdań lub fraz z osobową formą czasownika** (Opposition bietet die Mitarbeit bei der Verwirklichung der Reformen an; bietet viele Reformen trotz allem; keine Begeisterung ist natürlich; Opposition ist damit nicht einverstanden),
- **skrótów** (*Opposi gegen Reformen; Opp. gegen Ref; Ver. fordern; Arb., Sozhil.; Arb.geld*).

Przy robieniu notatek studenci korzystali również ze znaków interpunkcyjnych jak przecinek, myślnik, dwukropek (przykład 1a-c i 1e, 1f) oraz innych znaków graficznych – strzałka (przykład 1a, 1e, 1f), gwiazdka (przykład 1c) lub numerowali słowa-klucze (przykład 1e). Te dodatkowe znaki pozwoliły zachować spójność notatek i stanowiły duże ułatwienie przy produkcji własnego tekstu – ustnej syntezy tekstu wyjściowego.

Studenci zapisywali słowa-klucze przeważnie w kolejności ich występowania w tekście wyjściowym. A zatem zachowali chronologiczny porządek. Tylko dwóch studentów uporządkowało swoje notatki kierując się aspektami, jakie zostały przedstawione w reportażu.

Przykład 1g:

<u>Regierungserklärung:</u>	
<i>Kürzungen im Sozialbereich sollen Aufschwung bringen</i>	
↓	↓
<u>Schröder</u>	CDU/CSU
• Sozialhilfe + Arbeitslosenhilfe • Kündigungsschutz lockern • Krankengeld kürzen • Arbeitslosengeld kürzen	Stoiber: - Reformen nicht weitgehend genug - zu spät aber - Mitarbeitsbereitschaft
<i>Reformen nicht populär aber nötig</i>	
<i>Rede: leidenschaftlos</i>	
<i>ohne Vision für die Zukunft</i>	

W tych notatkach wyraźnie zaznaczona jest hierarchia informacji pochodzących z tekstu wyjściowego i ich podział na poszczególne aspekty. Pojęciem nadrzędnym jest *Regierungserklärung*. Stanowi ono punkt wyjścia dla sformułowania dalszych informacji. Da się tutaj zauważyć gradację słów-kluczy – od ogółu do szczegółu. *Kürzungen im Sozialbereich sollen Aufschwung bringen* dotyczy bezpośrednio pojęcia *Regierungserklärung* i konkretyzuje je, dlatego zostało zapisane zaraz pod tym pojęciem. Kolejne w tej hierarchii są notatki, które również posiadają swoje nadrzędne pojęcia: *Schröder* oraz *CDU/CSU Stoiber*. Prezentują one z jednej strony plan reform kanclerza czyli szczegółowe informacje dotyczące cięć w sferze socjalnej oraz z drugiej strony reakcje opozycji. Taki układ graficzny, rozplanowanie strony jest bardzo pomocne przy tworzeniu konstruktów pamięciowych. W tym przypadku rozmieszczenie notatek po dwóch przeciwległych stronach wskazuje na odmiennosć punktów widzenia tutaj rządu i opozycji wobec reform. A ta różnica zdań stanowi sedno tekstu wyjściowego. Ten najważniejszy problem musi zatem pojawić się w syntezie tekstu wyjściowego.

Dodatkowym aspektem zaznaczonym w tych notatkach jest również ocena wystąpienia Schrödera, jaką wyraża na samym końcu reportażu dziennikarz.

Przykład 1h:

*Regierungserklärung in Bezug auf Sozialbereich
soziale Einschnitte, kräftige Kürzungen
Leistungen des Staates kürzen*

<i>Sozialreform</i>	
<i>Arbeitslosengeld kürzen</i>	<i>Kündigungsschutz lockern,</i>
	<i>}zusammen</i>
<i>soziale Hilfe</i>	<i>Krankengeld privat absichern</i>
<i>Investitionsprogramm</i>	

*A. Merkel, E. Stoiber – Opposition – zu wenig, zu spät
kein gutes Programm
Opposition bietet Hilfe bei der Verwirklichung der Reformen an*

Nie ma tutaj tak wyraźnego graficznego rozplanowania jak w przykładzie 1g. Jednak i tutaj widoczna jest hierarchizacja poszczególnych aspektów i pogrupowanie według nich notatek:

1. **ogólna informacja o planach rządu i propozycjach cięć w sferze socjalnej** (*Regierungserklärung in Bezug auf Sozialbereich...*),
2. **konkretyzacja** – nazwanie i określenie reform (*Sozialreform....*),
3. **reakcja opozycji** (*A. Merkel, E. Stoiber....*).

Przykłady planów treści tekstu wyjściowego sporządzonych na podstawie notatek

Przykład 2a:

1. *Rede von Gerhard Schröder über Sozialrefomen in Deutschland*
2. *Kräftige Kürzungen:*
 - *Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe zusammenlegen*
 - *Arbeitslosengeld kürzen*
 - *Kündigungsschutz lockern*
 - *Krankengeld privat absichern*
4. *Investitionenprogramm – große Investitionen – Entwicklung der Wirtschaft*
5. *Antwort der Opposition – vernichtend:*
 - *zu wenig – kein gutes Programm*
 - *zu spät*

aber

die Opposition bietet die Mitarbeit bei der Realisierung der Reformen

Przykład 2b:

1. *Regierungserklärung in Bezug auf Sozialbereich*
2. *Sozialreformen:*
 - *Sozialhilfe und Arbeitslosenhilfe zusammen*

- Kündigungsschutz lockern
- Krankengeld privat absichern
- Arbeitslosengeld kürzen

3. Die Opposition ist gegen die Reformvorschläge aber sie bietet die Mitarbeit bei der Verwirklichung der Reformen an

4. Argumente der Opposition gegen die Reformen:

das Programm enthält zu wenig Reformen, es wurde zu spät vorbereitet und im allgemeinen ist es nicht gut

Na podstawie planu treści „tłumacze” dokonali ustnej syntezy tekstu wyjściowego w języku polskim. Po wysłuchaniu syntez, „dziennikarze” sporządzili ponownie w języku niemieckim krótkie notatki prasowe o planowanych cięciach w sferze socjalnej.

Przykłady notatek prasowych:

Przykład 3a:

Reformrede im Bundestag

Der Bundeskanzler hat in seiner Rede im Bundestag Reformen im Sozialbereich angekündigt. Die Regierung bezweckt, mit den Sozialkürzungen Deutschland aus der Wirtschaftskrise zu bringen.

Die Reform umfasst Zusammensetzung von Sozial- und Arbeitslosenhilfe, Lockerung des Kündigungsschutzes und Kürzung von Kranken- und Arbeitslosengeld.

Die Opposition hat sich kritisch gegenüber der Regierungserklärung geäußert; die Reformen seien ungenügend und verspätet. Trotz der Kritik erklärt sich die Opposition bereit für die Mitarbeit.

Przykład 3b:

Harte Reformen

Der Bundeskanzler Gerhard Schröder hat Rede im Bundestag gehalten. Er hat über die Reformen gesprochen, die geführt werden müssen und über Maßnahmen, die ergriffen werden müssen um die schwierige Situation des Staates zu verbessern. Das Hautthema der Rede sind die Kürzungen auf der sozialen Ebene gewesen. Der Kanzler plant Arbeitslosengeld und Sozialhilfe zu kürzen, Kündigungsschutz zu lockern, was mehr Rechte für Arbeitnehmer und weniger für Arbeitgeber bedeutet. Außerdem setzt man bei den Reformen voraus Krankengeld privat abzusichern.

Die CDU-Chefin, Angela Merkel, und CSU-Chef, Edmund Stoiber, und die ganze Opposition haben kritisch über die Reformen gesprochen. Sie ist der Meinung, dass die Reformen keine gute Lösung sind. Die Opposition schließt aber nicht aus, dass sie mitarbeiten wird.

Drugi model zajęć translacyjnych przeprowadzony został również ze studentami pierwszego roku Lingwistyki Stosowanej UMCS. Była to grupa z kombinacją językową angielski-niemiecki.

Panel dyskusyjny dotyczył problemu globalizacji. Studenci podzieleni byli na grupę zwolenników procesu globalizacji i swoje stanowisko wyrażali w języku angielskim oraz grupę antyglobalistów wyrażających swoje opinie w języku niemieckim. Studenci ćwiczyli w ten sposób sprawność dyskursywną w obu tych językach. Ćwiczenie było jednak dużym wyzwaniem dla „tłumacza”, który musiał dokonywać transferu w ramach dwóch języków obcych.

Strony na zmianę prezentowały swoje stanowisko w formie dłuższych wypowiedzi. „Tłumacz” sporządzał notatki na podstawie których dokonywał syntez poszczególnych statementów.

Transkrypcja notatek tłumacza:

für

chance for us, can new jobs
in countries - motive investors
benefits → better communication, trade between
countries
new jobs for people

gegen

müssen wir fragen welche Rolle
Bekämpfung der Not
Bedrohung für unsere Zivili
Ursache der starke Arb

für

process – hundred of years
chances to develop countries
can't be reversed
natural
people – go together
communication

gegen

Gefahr für Arbeitsplätze
Vielen Branchen – schlecht

für

mehr chances for better qualified

gegen

kleine Firmen nicht mit großen
Konzernen
global – Markt – ausgeschlossen
nicht viele reiche Leute
Armut
deshalb
Trennung/Kluft
Zwischen reich

+ competition

products → cheaper
everybody – afford to buy
they are same strict rules
not as in Poland
monopol

in EU

– Konkurrenz

große ~ , wegen, große Firmen
der Markt beherrschen

undemokratisch

Globalisier

lokale Probleme

Entscheidungen .

Bürger → nicht entscheiden
was geschieht in der ganzen Welt

nicht

+ common policy, election

people decide who is in the Parliament

European Currency

to travel, communicate

–

jede politische Frage

Parliament is public - rule of democracy

–

Sie verstehen wahrscheinlich

Iran, Algerien

Armut – steigt

die armen Länder – zu wenig Integ.

+

subsidence - globalization - helps them
experts

training of their people

only chance for those countries

Spain – poor developed country

they are going better & better

more money, jobplaces

–

nicht richtig – Hilfe - nicht genug

nicht hilft

große Konzerne – Profit

zaczęca Leute Geld zu verdienen

+

profit → natural for the comp. to earn more

& more money

discussion empty → clear for everybody that

economy – not fully informed

you don't listen to us

—
wiele powodów

Elend – I

Verlust der Kultur

jede Gesellschaft braucht Kultur

ohne Vertrauen keine Wirtschaft funktionieren kann

Asien – in Armut leben

Sie sind über die Gefahr nicht informiert

+

political union

economy

—

Erstens möchte ich sagen

kämpfen

Notatki opierają się na słowach i terminach kluczowych dla danego statementu. Są to przede wszystkim pojedyncze słowa (*economy; kämpfen; Elend; experts; competition; Konkurrenz*), frazy w formie hasel, bez osobowych form czasownika (*political union; chance for us; Bekämpfung der Not; Bedrohung für unsere Zivilisi*), rzadziej jednak całe zdania. Pojawiają się również skróty (*Zivilisi; wahrscheinlich; Arb.*). Spójność notatek zachowana jest dzięki znakom interpunkcyjnym (myślnik, przecinek) i innym znakom graficznym (strzałka). „Tłumacz” zapisywał również pierwsze słowa rozpoczynające dany statement (*Erstens, möchte ich sagen; You don't listen to us; Sie sind über die Gefahr nicht informiert*). Są one jednak zbędne przy formułowaniu syntezy („tłumacz” nie przekazywał ich w języku docelowym, w przeciwnym razie dokonałby symulacji a nie syntezy). Jednak jak sam stwierdził, sygnalizują nastawienie do rozmówcy, co również jest znaczącą informacją dla samego tłumacza.

Notatki te są uporządkowane, wyraźnie oddzielone są argumenty „za” i „przeciw” globalizacji. Mimo iż cechuje je „telegraficzny” styl, można na ich podstawie przeanalizować przebieg całej dyskusji.

BIBLIOGRAFIA

1. Żmudski, J. 1995. *Konsekutivdolmetschen. Handlungen, Operationen, Strategien*. Lublin.
2. Żmudski, J. 2002. „Tłumaczenie awista – implikacje dydaktyczne”. Kardela, H./ Gonet, W. 2002. *Badania naukowe*; zeszyt 8. Wyższa Szkoła Bezpieczeń. Kielce. 21-31.

ELEMENTY JĘZYKA TRZECIEGO JAKO NARZĘDZIA INTEGRACJI

OPIS PROJEKTU

W niniejszym artykule, autor poszukuje odpowiedzi na pytanie jak język ‘zupełnie’ obcy, to znaczy nieznany i dopiero odkrywany i integrowany z już nabytymi językami, może być postrzegany jako narzędzie wspierające i motywujące zarówno dla ucznia, jak i jego nauczyciela. Wspomniane pytanie jest reakcją na częstą sytuację, z którą mają do czynienia nauczyciele języków obcych szczególnie w szkole ponadgimnazjalnej. Chodzi tu mianowicie o fakt sztucznego tworzenia grup językowych wynikłego z możliwości organizacyjnych w danej szkole. Wiemy, że gimnazjum zapewnia edukację w zakresie jednego języka obcego, nierzadko odmiennego od języków obcych uczonych później w szkole ponadgimnazjalnej. W wyniku technicznej i praktycznej niemożności zapewnienia ciągłości procesu nauczania języka obcego u młodzieży licealnej klas pierwszych zjawisko obcości języka obcego przybiera postać negatywną; obcość języka postrzegana jest jako bariera. Kolejny język obcy, w dodatku jako przedmiot obowiązkowy, przestaje być postrzegany jako nośnik ogólnoludzkiej kultury, wyraz jedności między społeczeństwami czy jako narzędzie komunikacyjne; język drugi staje się obcy w pełnym znaczeniu tego słowa, a więc za słownikiem języka polskiego jako *nie objęty którymiś zainteresowaniami*. Powstająca bariera to źródło problemów dla samych nauczycieli. Powiększające się różnice w poziomach uczniów w danej grupie językowej, spadek motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, konieczność wprowadzania zajęć wyrównawczych to tylko najbardziej widoczne objawy obcości języka drugiego. Jak zatem zdjąć obcość z języka obcego? Jak nauczyciel i uczeń mogą czerpać przyjemność z faktu poznawania nowego kodu komunikacyjnego?

Należy wspomnieć, że świadomość obszaru ‘novum’ w kręgu danego języka obcego może być trudna do zauważenia przez nauczycieli języków obcych, dla których z przyczyn oczywistych nauczany język obcym nie jest. Postawa empatyczna, zrozumienie problemów ucznia, który po raz pierwszy spotyka się z językiem obcym w nowej szkole i to w dodatku w grupie, w której ponad połowa uczestników miała już kontakt z danym językiem, jest trudna do wywołania. Wspomniany brak świadomości nowości prowadzić może do przesunięcia uwagi nauczyciela z obszarów kontrastu i podobieństwa na obszary czysto wewnętrzne danego języka.

W celu wyrazistszego przedstawienia wspomnianego obszaru ‘novum’ autor odwołał się do języka nowego dla niego samego, do języka hiszpańskiego, którego naukę rozpoczął 4 miesiące przed planowanym projektem. Wprowadzenie języka hiszpańskiego, rozumianego w ujęciu niniejszego artykułu jako języka trzeciego, było uzasadnione jego nowością również dla uczniów. Podczas przeprowadzonej ankiety dotyczącej znajomości języków obcych, żaden z uczniów wspomnianej grupy językowej nie wskazał na znajomość języka hiszpańskiego. Tak pojęta nowość została wykorzystana jako źródło podobieństw pomiędzy językiem polskim, angielskim, hiszpańskim i niemieckim. Obszary podobieństw dotyczyły słownictwa oraz wybranych zasad gramatycznych i fonetycznych.

Zaproponowany projekt został zrealizowany w październiku 2002 roku w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu w pierwszej klasie liceum profilowanego. Obowiązkowymi językami obcymi były język angielski i niemiecki uczone od poziomu podstawowego w cyklu trzech godzin tygodniowo z podziałem na grupy. Celem projektu było sprawdzenie czy

zjawisko nowości lub obcości danego języka drugiego może być postrzegane jako walor pozytywny zarówno dla nauczyciela anglisty, jak i dla 33-osobowej grupy uczniów podzielonej na dwie grupy (7 chłopców i 9 dziewcząt w jednej grupie oraz 17 dziewcząt w grupie pozostałej). Jak elementy nowego sposobu komunikacji ukazać w pozytywnym świetle? Jak zintegrować nowe z już istniejącym?

Przeprowadzony we wrześniu test diagnostyczny *Cambridge Quick Placement Test* z języka angielskiego wskazał na przynależność uczniów we wspomnianej klasie do poziomu B1 według klasyfikacji Rady Europy. Średnie odchylenie standardowe wynoszące 11,56 wskazywało natomiast na znaczne różnice w poziomach poszczególnych członków grupy; znalazły się w niej osoby nie mające kontaktu z językiem oraz osoby uczące się już kilka lat. Uzupełnieniem testu diagnostycznego był krótki kwestionariusz dotyczący znajomości języków obcych oraz stosunku do nich. Z kwestionariusza wynikało, że na 33 osoby w klasie 18 uczyło się wcześniej języka francuskiego, 20 angielskiego, 13 niemieckiego, 6 rosyjskiego i 1 osoba włoskiego. Nauka wymienionych języków odbywała się na lekcjach języka obcego w gimnazjum i na dodatkowych kursach pozaszkolnych. 13 uczniów oświadczyło, że nie miało wcześniej kontaktu z językiem angielskim. Za największe obawy związane z nauką języka obcego w nowej szkole, uczniowie uznali konieczność zdawania egzaminu maturalnego, obawę przed nierównym poziomem w grupie, fakt 'mylenia się języków' wywołany negatywnym transferem oraz trudności z opanowaniem wymowy.

Założono, że ukazanie uczniom rozumianego przez nich faktu obcości nowego języka drugiego w świetle zauważalnych podobieństw, sprowadzenie języka obcego do narzędzia nośnika nowej, aczkolwiek nieobcej kultury pozytywnie wpłynie na nastawienie uczniów znajdujących się u progu nowych zmagania z językiem obcym w nowej szkole. Założone integracyjne podejście do traktowania języka obcego jest również odzwierciedleniem konieczności integracji innych obszarów społecznych wśród młodzieży jednoczącej się Europy. Integracja nie może być wybiórcza i aby była pełna winna być jak najbardziej holistyczna. Taka postawa społeczna jest nadrzędna w prowadzonym przez szkołę programie wychowawczym.

Projekt przeprowadzono w dwóch grupach tej samej klasy. Grupę, w której zastosowano elementy języka trzeciego¹ oznaczono jako 'A' (16 uczniów, 7 chłopców i 9 dziewcząt) i nazwano grupą eksperymentalną, pozostałą grupę oznaczono symbolem 'B'; stanowiła ona grupę kontrolną² (złożona z 17 dziewcząt³). Elementy języka trzeciego wprowadzono poprzez zaprezentowanie piosenki '*Cancion del Mariachi*', znanego, przewrotnego motywu z filmu '*Desperados*'.

Projekt przeprowadzono podczas czterech 45-minutowych lekcji, po dwie dla każdej z grup w odstępie tygodnia. Tak zatem, przeprowadzenie projektu wymagało przygotowania dwóch lekcji, po jednej dla każdej z grup w jednym tygodniu i odpowiednio dwóch kolejnych w tygodniu następnym. Podczas pierwszej lekcji w grupie 'B' zaprezentowano tekst czytanki oraz ćwiczenie sprawdzające zrozumienie tekstu czytanego. Podczas lekcji uczniowie poznali nowe słownictwo oraz techniki czytania pod kątem określonego typu ćwiczeń; ćwiczone również wymowę. Tekst do lekcji został przygotowany przez nauczyciela i dotyczył wydarzeń stanowiących treść piosenki '*Cancion del Mariachi*'. Po zakończeniu lekcji przypominano uczniom, że zgodnie z przedmiotowym systemem oceniania, mają oni obowiązek znać słownictwo z danej lekcji oraz że wiedza ta może być sprawdzona w formie

¹ Poprzez język trzeci rozumie się trzeci język obcy. Językami obcymi nauczonymi w szkole są język angielski (nazywany pierwszym językiem obcym) oraz język niemiecki (drugi język obcy).

² oznaczenia grupa 'eksperymentalna' i 'kontrolna' nie oznaczają, że przeprowadzony projekt posiada wszystkie cechy eksperymentu;

³ rozkład chłopców i dziewcząt w grupach był podyktowany w pierwszej kolejności organizacją zajęć z wychowania fizycznego;

niezapowiedzianej w ciągu najbliższych dwóch tygodni. W tym samym tygodniu, grupie 'A' przedstawiono tekst piosenki w języku hiszpańskim. Na początku lekcji uczniowie zostali poinformowani, że celem lekcji jest nauczenie się oryginalnych słów piosenki w języku hiszpańskim. Zdziwienie było oczywiste a uczniowie, jakkolwiek zdezorientowani, wykazywali znaczną motywację i chęć do wykonywania zaproponowanych ćwiczeń; chętnie odpowiadali na pytania nauczyciela o ewentualne znaczenie 'egzotycznie' brzmiących słów hiszpańskich, trafnie wyciągali wnioski odnośnie zasad tworzenia liczby mnogiej.

Kolejna część lekcji w grupie 'A' polegała na zbudowaniu skojarzeń znaczeniowych pomiędzy słowami hiszpańskimi a polskimi. Po prezentacji tekstu piosenki i odtworzeniu jej wykonania, uczniowie zostali poproszeni o dopasowanie słów polskich do podobnie brzmiących lub kojarzących się w jakikolwiek inny sposób słów hiszpańskich. Tabela 1 poniżej przedstawia wybrane skojarzenia uczniów. Wyrazy podane itałikami to oryginalne skojarzenia uczniów, wyrazy podane czcionką wytłuszczoną są wynikiem negocjacji znaczenia i naprowadzania uczniów na właściwy odpowiednik. Jak widać, oprócz asocjacji poprawnych pojawiły się też błędne.

C.	Wyrazy hiszpańskie	D.	Wyrazy polskie
GUSTA /gustar/		<i>gust</i> – PODOBAĆ SIĘ	
GUIARRA		<i>gitara</i> – GITARA	
AQUA		<i>aqua mineralle, woda</i> – WODA	
TEQUILA		<i>Tekila</i> , TEQUILA	
*MORENA		<i>*morena czotowa, garb, góra</i> – CIEMNY, BRĄZOWY	
AMOR		<i>amory, amorek, miłość</i> – MIŁOŚĆ	
LUNA		<i>lunatyk, lunatykować, noc</i> – KSIEŻYC (→ ale angielskie lunatic)	

Tabela 1: Skojarzenia pomiędzy słowami hiszpańskimi i polskimi.

W dalszej części lekcji skierowano uwagę uczniów na związki leksykalne pomiędzy słowami angielskimi i hiszpańskimi. Zaprezentowano 4 słowa angielskie (*honour, fail, cup i salt*), podano ich znaczenia w języku polskim. Następnie uczniowie zostali poproszeni o dopasowanie odpowiedników angielskich. Wynik tego ćwiczenia przedstawia tabela 2 poniżej.

Wyrazy angielskie	Wyrazy hiszpańskie
HONOUR	HONRADO
FAIL	FALTAN
CUP	COPAS
SALT	SAL

Tabela 2: Skojarzenia pomiędzy słowami angielskimi i hiszpańskimi.

Trzeci etap integrowania wiedzy i zdolności językowych uczniów polegał na odkrywaniu znaczenia pomiędzy dobrze znanym językiem ojczystym i zupełnie nowym językiem trzecim - hiszpańskim. W tym celu zaprezentowano uczniom zestaw słów w języku polskim. W 2 przypadkach, tj. *astralny* i *kantyczka*, zainicjowano ćwiczenie mające na celu sprecyzowanie znaczenia i określenie pochodnych części mowy; dla *astralny* chodziło o *gwiazdy, gwiazdę*, dla słowa *kantyczka* uzyskano skojarzenia z *pieśń* i ostatecznie *śpiewać* (oprócz 3 przypadków błędnych skojarzeń czasownika *cantar* z czasownikiem *kantować*). Tabela 3 poniżej przedstawia zestawienia wspomnianych skojarzeń.

Słowa polskie	Słowa hiszpańskie
ASTRALNY → GWIAZDA	ESTRELLAS
KAWALERIA	CABALLO
KANTYCZKA → PIEŚŃ, SPIEWAĆ	CANTAR

Tabela 3: Skojarzenia pomiędzy słowami polskimi i hiszpańskimi.

W dalszej części ćwiczenia postanowiono skierować uwagę uczniów na podobieństwa w wymowie hiszpańskiej i angielskiej przedniojęzykowej zębowej głoski trącej. Do tego celu wykorzystano hiszpańskie słowa *cancion* oraz angielskie *Kathy*, *bathroom*, *think*. Poruszono również zjawisko elizji głosek w języku angielskim i hiszpańskim. Dokonano tego przytaczając przykłady angielskiego słowa *honour* i hiszpańskiego *honrado* i *hombre*. W końcowej części instruktażu fonetycznego zwrócono uwagę na sposób artykułowania hiszpańskiego złożenia 'll' obecnego np. w wyrazie *estrellas*. Część lekcji dotycząca podobieństw w wymowie miała na celu uwrażliwienie uczniów na nowe zjawiska fonetyczne oraz uświadomienie im podobieństw, pomimo istniejących różnic.

Wskazano również na podobieństwa gramatyczne pomiędzy językami niemieckim, angielskim i hiszpańskim na przykładzie zasad tworzenia liczby mnogiej. W tym celu zaprezentowano hiszpańskie słowa *mujer* i *esestrella* nie występujące w tekście piosenki. Następnie poproszono uczniów aby dobrali do wymienionych słów słowa z tekstu piosenki; były to słowa *mujeres* i *estrellas*. Następnie podano dwa słowa angielskie: *house* i *star* oraz dwa niemieckie: *Auto* i *Montag*. Następnie uczniowie zostali poproszeni o podanie liczby mnogiej do rzeczowników angielskich i niemieckich. Należy w tym miejscu zauważyć, że zasady tworzenia liczby mnogiej zostały wcześniej wprowadzone na lekcjach języka niemieckiego i angielskiego. Uczniowie nie mieli większych kłopotów zarówno z podaniem liczby mnogiej *houses* i *stars* oraz *Autos* i *Montags* jak i z wywnioskowaniem jaka jest różnica pomiędzy formami *mujer* i *mujeres* lub *estrella* i *estrellas*. W ten oto sposób ukazano podobieństwa tworzenia liczby mnogiej. Oczywiście należy wspomnieć, że mechanizmy tworzenia liczby mnogiej rzeczowników we wspomnianych językach mają dużo głębsze podłoże, że wspomniana zasada dodawania końcówki 's' nie jest jedyną, szczególnie w przypadku języka niemieckiego oraz że każdy z wymienionych języków rozpatruje odmienne zjawiska i uwarunkowania tworzenia liczby mnogiej. W przypadku języka niemieckiego zwrócono szczególną uwagę na dość wąski zakres stosowania końcówki 's' do tworzenia liczby mnogiej, w przypadku języka angielskiego zwrócono uwagę na przypadki gdy końcówka 's' zostaje zamieniona końcówką 'es' w przypadku rzeczowników o konkretnym zakończeniu. Dokładność instruktażu w komparatywnym rozpatrywaniu zjawisk gramatycznych na poziomie szkoły ponadpodstawowej winna brać pod uwagę stopień znajomości języka obcego oraz ogólną lingwistyczną orientację uczniów. Zbyt duża ilość informacji lub informacje o zjawiskach niezrozumiałych mogą przynieść skutki negatywne; podczas takiego instruktażu uczniowie po prostu tracą kontrolę nad mechanizmami funkcjonowania danej reguły, a poziom koncentracji i motywacji znacznie spada.

Zajęcia w grupie A zakończono wspólnym przetłumaczeniem całego tekstu piosenki, próbą zaśpiewania piosenki oraz, co najważniejsze, podsumowaniem, w którym zwrócono uwagę uczniów na istniejące podobieństwa pomiędzy językami obcymi. Uwrażliwiono uczniów na to, co w językach wspólne i podobne, zachęcono do spojrzenia na języki obce jako na obszar wiedzy nowy ale nie obcy, dający się mimo wszystko powiązać z tym co wielu z uczniów już wie, zachęcono do spojrzenia jak na to co nieznane ale przystające do ich możliwości poznawczych. Podobnie jak to miało miejsce w grupie B, uczniowie w grupie A

zostali poinformowani o możliwym sprawdzianie wiadomości w formie kartkówki ze znajomości słówek, w tym słówek hiszpańskich.

Tydzień po odbytych lekcjach w grupie A i B, obie grupy poddano małemu testowi na znajomość słownictwa z lekcji sprzed tygodnia. Uczniowie odpowiedzieli dodatkowo na 3 pytania, w których pytano o stosunek do języków obcych i sposób postrzegania wiedzy z języka obcego. Pytania przedstawione są w tabeli 6 poniżej.

Uczniowie z grupy A otrzymali zestaw słówek (tabela 4 poniżej) w następującym układzie: 5 słówek w języku angielskim do przetłumaczenia na język hiszpański oraz pięć słówek hiszpańskich do przetłumaczenia na język polski.

Słowa angielskie do przetłumaczenia na język hiszpański	Słowa hiszpańskie, o które pytano uczniów podczas kartkówki	Słowa hiszpańskie do przetłumaczenia na język polski	Słowa polskie, o które pytano uczniów podczas kartkówki
FAIL CUP SALT SING STAR	FALTAN COPA SAL CANTAR ESTRELLA	CABALLO LUNA MORENA CORAZON SIERRA	KOŃ KSIĘŻYC CIEMNY, CZARNY SERCE GÓRY

Tabela 4. Słówka z kartkówki dla grupy 'A'.

Zadanie uczniów z grupy B podczas kartkówki polegało na przetłumaczeniu 10 słówek z języka polskiego na język angielski. Zestaw słówek dla grupy B prezentuje tabelka 5 poniżej.

Słowa polskie do przetłumaczenia na język hiszpański	Słowa angielskie, o które pytano uczniów podczas kartkówki
NIE POWIEŚĆ SIĘ KUBEK KSIĘŻYC SERCE CZARNY KOŃ ŚPIEWAĆ MIŁOŚĆ HONOR SÓL	FAIL CUP/MUG MOON HEART BLACK HORSE SING LOVE HONOUR SALT

Tabela 5. Słówka z kartkówki dla grupy 'B'.

Analiza wyników w obu grupach wykazała podobną średnią w ilości zapamiętanych słówek. Dla grupy A średnia zapamiętanych słówek wynosiła 5,1 a dla grupy B 5,2. Oznacza to, że statystycznie w obu grupach uczniowie opanowali słownictwo w sposób przeciętny. Różne wartości odchylenia standardowego pozwalają jednak wyciągnąć dodatkowe, bardziej trafne wnioski. O ile średnie odchylenie standardowe dla grupy B wynosiło 2,5 to w przypadku grupy pierwszej zanotowano wynik 1,4. Tak spora rozbieżność przy zbliżonej średniej arytmetycznej wyników pozwala wnioskować, że w grupie A nowe słownictwo zostało opanowane w sposób bardziej jednorodny w porównaniu z grupą B. Wynik taki należałoby potwierdzić przy uwzględnieniu innych zmiennych, takich jak na przykład poziom

znajomości języka angielskiego pośród przedstawicieli poszczególnych grup. W tej kwestii wiadomo jedynie, że zarówno w grupie A jak i B znalazły się osoby nie mające wcześniej kontaktu z językiem angielskim. Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że żadna osoba z grupy A nie знаła języka hiszpańskiego. Wolno jednak przypuszczać, że charakter pierwszej lekcji w projekcie w grupie A skuteczniej przyczynił się do dynamiki pracy grupy. Zaistniały inne, bardziej skuteczne czynniki motywujące i wspierające pracę nauczyciela. Większa jednorodność osiągnięć uczniów pozwala prognozować bardziej efektywną pracę oraz eliminować powstające różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami.

Uzupełnieniem testu na słownictwo był kwestionariusz, w którym zapytano uczniów czy postrzegają języki europejskie jako podobne czy odmienne, czy uważają że posiadana już przez nich wiedza z zakresu jednego lub kilku języków obcych może być pomocna w nauce innych języków oraz czy chcieliby podjąć naukę nowego języka obcego. Pytania zadane uczniom zamieszczono w tabeli 6 poniżej.

1) Pytanie 1: Czy postrzegasz języki europejskie jako: A) Podobne B) Odmienne (wybierz jedną odpowiedź) 2) Pytanie 2: Czy uważasz, że posiadana przez ciebie wiedza z innych języków obcych będzie pomocna do nauki nowego języka obcego? A) Tak, jest pomocna B) Nie, nie uważam aby tak było (wybierz jedną odpowiedź) 3) Pytanie 3: Czy wyrażasz chęć do podjęcia nauki dodatkowego języka obcego w ramach zajęć pozaszkolnych (dodatkowych)? A) Tak B) Nie (wybierz jedną odpowiedź)
--

Tabela 6. Pytania zadane uczniom z grup A i B

Zdanie, że języki Europejskie są podobne podzieliło więcej uczniów z grupy A, około 70,5%, a niżeli z grupy B tj. około 62,5%. Inaczej przedstawia się odpowiedź na pytanie dotyczące wspierającej roli wiedzy z języków obcych podczas nauki nowego języka. Wiedzę taką jako pomocną uznało więcej uczniów z grupy B, tj. około 87,5% uczniów w porównaniu z uczniami z grupy A, tj. 76,5% uczniów. Z powyższych wyników można wnioskować, że lekcje języka obcego na których pokazuje się podobieństwa pomiędzy językami, pozwalają spojrzeć uczniom na języki otaczające jako na mniej obce i bardziej dostępne w sensie poznania. Nie można jednak powiedzieć, że lekcja przeprowadzona w grupie A pozwoliła uczniom bardziej uwierzyć we własne możliwości poznawania innych języków obcych na podstawie posiadanej już wiedzy bardziej niż wierzą w to uczniowie z grupy B. Ponadto żaden uczeń z którejkolwiek z grup nie zadeklarował chęci do podjęcia nauki nowego, tj. innego niż angielski lub niemiecki języka obcego w danym roku szkolnym.

Autor ma nadzieję, że uczniowie biorący udział w projekcie zdali sobie sprawę, że nowy, jak się zwykło nazywać 'język obcy' może stracić nieco na swojej obcości poprzez

inne, pomijane przez nauczycieli spojrzenie. Komparatywne wprowadzanie elementów innych języków, szczególnie tych, które część uczniów już zna, może zachęcić ich do podejmowania trudu nauki języka ze zwiększoną motywacją wewnętrzną. Świadomy swojej wiedzy bardziej niż przestraszony własnej niewiedzy uczeń, staje się otwartym na wyzwania uczestnikiem, często niejednorodnej pod kątem oczekiwań wiedzy i umiejętności, grupy. Taka z kolei otwarta postawa członków grupy sprawia, że nauczyciel ma większe możliwości efektywnego działania.

Przeprowadzony projekt wskazuje na jeszcze jeden ważny element w procesie nauczania języka obcego. Chodzi mianowicie o kompetencje samego nauczyciela. Warto aby uczący języka obcego znali i wykorzystywali w codziennej dydaktyce wiedzę z zakresu ni tylko jednego języka obcego, by nie zamykali się w kręgu zjawisk, nazewnictwa i kultury jedynie języka nauczanego przez siebie. Taki postulat może być tematem do dyskusji dla zespołów przedmiotowych pragnących integrować proces nauczania języków obcych w swoich szkołach; może też być wyzwaniem dla tych nauczycieli języka obcego, dla których określenia typu język drugi, trzeci, obcy oznaczają wielość możliwości, przekraczanie granic, odkrywanie nowego, integrowanie tego co choć niewidoczne istnieje już jako niepodzielne.

BIBLIOGRAFIA

1. Byram, M. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
2. Carter, Ronald; Michael McCarthy, 1991. *Vocabulary and Language Teaching*. London, New York. Longman.
3. Dornyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
4. Duff, A. 1984. *The third language: recurrent problems of translation into English : it ain't what you do, it's the way you do it*. Oxford. New York: Pergamon Press.
5. Ellis, R. 1995. *Understanding second language acquisition*. Oxford, New York. Oxford University Press.
6. Kral, T. (ed.) 1994. *Teacher development: making the right moves*. Washington. United States Information Agency.
7. Schmitt, N./ McCarthy, M. (ed.) 1997. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge. Oxford University Press.
8. Taylor, L. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York. Prentice Hall.
9. Watcyn-Jones, P. 1993. *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. London. Penguin.

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH UCZNIÓW Z LEKKIM UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM.

WSTĘP

Mówiąc o problemach, potrzebach i prawach osób nie w pełni sprawnych należy zdać sobie sprawę z tego, iż 80% dzieci i młodzieży niepełnosprawnej to osoby z niepełnosprawnością intelektualną. 75% z nich dotkniętych jest upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim określa się, w zależności od klasyfikacji, iloraz inteligencji w granicach $II=50-70$. Według C. Burta u dzieci z upośledzeniem umysłowym najbardziej zaburzone jest rozumowanie, następnie długotrwała pamięć mechaniczna, krótkotrwała pamięć logiczna, krótkotrwała pamięć mechaniczna i długotrwała pamięć logiczna. Myślenie u dzieci tych ma charakter konkretno-obrazowy; mają one również małą podzielność uwagi. Zaburzenia te w zasadniczy sposób narzucają sposoby i cele nauczania, między innymi języka obcego.

1. SZKOLNICTWO DLA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ WE FRANCJI

We Francji dzieci te uczęszczają do placówek i szkół prywatnych lub publicznych. Zgodnie z prawem z dn. 3 czerwca 1975r. o integracji osób niepełnosprawnych, Francja dąży do jak najpełniejszej integracji osób niepełnosprawnych, w tym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Podstawowym miejscem integracji jest więc szkoła. W 1991r. zostały we Francji utworzone klasy CLIS (Classe d'Intégration Scolaire – Klasa Integracji Szkolnej) czterech typów:

- CLIS1 dla uczniów upośledzonych umysłowo,
- CLIS2 dla uczniów z upośledzeniem słuchu,
- CLIS3 dla uczniów z upośledzeniem wzroku,
- CLIS4 dla uczniów z upośledzeniem ruchu.

W roku 1999/2000 uczęszczało w nich 44.677 uczniów, w tym 41.351 w CLIS1 (dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim). W chwili obecnej we Francji klasy te uznawane są za najlepszą formę i strukturę spełniającą założenie integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych.

Klasa CLIS funkcjonuje w normalnej szkole, obok zwykłych klas, liczy maksymalnie 12 uczniów, każdy z nich objęty jest PEI (Projet Educatif Individuel) - Indywidualnym projektem edukacyjnym. Klasy CLIS odpowiadają poziomom CP-CM2, czyli uczniowie są w wieku 7-12 lat. W CLIS zajęcia prowadzone są w grupach wiekowych (zaawansowania), bądź indywidualnie, uczniowie uczestniczą też w wybranych zajęciach w innych klasach - w zależności od możliwości i predyspozycji. Klasy CLIS podlegają programowi nauczania szkoły normalnej, cele nauczania ustalone są indywidualnie uczniom w ramach PEI.

We Francji od roku 2000 realizowany jest plan rozwoju nauczania języków obcych. Docelowo język obcy ma być nauczany od początku szkoły podstawowej w wymiarze półtoręj do dwóch godzin tygodniowo. Zamierzenie to rozciągnięte jest również na uczniów

CLIS. Nauczanie języka obcego na tym poziomie edukacyjnym koncentruje się na komunikacji, wypowiedzi i rozumieniu ze słuchu; w CLIS ma na celu w szczególności otwarcie na świat oraz integrację w szkole.

2. NAUCZANIE JO W CLIS – CECHY SZCZEGÓLNE

- Łączenie z klasami normalnymi w różnym wymiarze godzin: uczniowie z CLIS najpierw mogą mieć zajęcia sami, gdzie zgodnie z własnym rytmem zapoznają się z nowym materiałem, a następnie w integracji z inną klasą, gdzie materiał ten jest dopiero wprowadzany. Pozwala to uczniom niepełnosprawnym usystematyzować i powtórzyć wiadomości.
- Spotkania krótsze, a częstsze: 30-45 minut, 2-3 razy w tygodniu.
- Potrzeba uporządkowania i struktury zajęć: „rytuały”: mogą one dotyczyć:
 - kolejnych etapów zajęć np.:
 - Rozpoczęcie zajęć – wzajemne powitanie;
 - Przypomnienie daty: dzień, miesiąc, dzień tygodnia (powtórzenie dni tygodnia np. za pomocą piosenki);
 - Opis pogody;
 - Przypomnienie poprzednich zajęć – np. znanej uczniom piosenki czy gry.
 - miejsca, w którym prowadzone są zajęcia np.: określona przestrzeń w klasie – np. dywan, ustalona część sali lekcyjnej...
 - specyficznych zachowań nauczyciela: może on próbować prowadzić zajęcia w całości w języku obcym, a jeśli następuje konieczna potrzeba przetłumaczenia, może być to powiedziane szeptem, aby podkreślić wyjątkowość takiego postępowania.
- Organizacja pracy na bazie bloków tematycznych (kolory, zwierzęta, etc.) bez podręcznika. Dzieci te w młodszym wieku szkolnym mają problemy z czytaniem i pisanem w języku ojczystym, tak więc nauka JO opiera się na mówieniu, powtarzaniu i rozumieniu ze słuchu, używaniu gestów, obrazków, zdjęć, przedmiotów, czynności etc.
- Kompetencje uważane za najważniejsze:
 - Wypowiedź ustna, rozumienie ze słuchu.
 - Pomocne okazuje się użycie marionetek, masek oraz wejście w rolę w scenie czy teatrzyku - odciaża to poczucie ucznia, że robi błędy, tak jakby odpowiedzialność za wypowiedziane słowa ciążyła na postaci, którą uczeń odgrywa.
 - Kompetencje kulturalne:
 - Otwarcie na inne zwyczaje : strój, zamieszkanie, kuchnia, legendy i podania z danego kraju, znaki komunikacji pozawerbalnej... Nauka języka obcego pomaga uczniom uzmysławiać odrębność kulturową krajów i narodów, jest niewątpliwym czynnikiem przyciągającym uwagę.
 - Możliwe jest wykorzystanie nauki języka i aspektu społeczno-kulturalnego podczas innych zajęć – plastycznych, ruchowych, kuchni i innych.
- Metody i techniki pracy:
 - Zaangażowanie ciała:
 - Zajęcia zabawowe, gry ruchowe, niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka, są niewyczerpalnym źródłem pomysłów, a zarazem świetną

metodą wprowadzania nowych wyrażań, słów i zwrotów w kontekście. Śpiewane czy wypowiedzane słowa poparte gestem są łatwiej i na dłużej zapamiętywane.

- Użycie Flashcards (planszy z ilustracją przedstawiającą daną rzecz) – uczniowie mogą manipulować, pokazywać, dotykać, podnosić obrazki etc. Jest to również sposób na sprawdzenie wiedzy uczniów oraz może stać się tradycyjnym przerywnikiem w czasie zajęć.
- Inscenizacja teatryków, dialogów, scenek sytuacyjnych
- Użycie „magicznego przedmiotu” - razem z nim przekazywany jest głos.

o Gry:

- Zagadki, konkursy, ćwiczenia pamięci

3. SYTUACJA W POLSCE

Okolo 64% uczniów niepełnosprawnych - czyli ok. 80.000 uczy się w szkołach specjalnych, 7.300 w klasach specjalnych w szkołach normalnych; 3.500 w klasach integracyjnych, a 9.600 jest nauczanych indywidualnie. Klasy specjalne dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim liczą 10-16 uczniów. Klasy integracyjne 15-20 uczniów w tym 3-5 niepełnosprawnych z różnorodną niepełnosprawnością.

Nauczanie języka obcego uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w Polsce przewidziane jest od czwartej klasy. Godziny te jednak pozostają do dyspozycji dyrektora szkoły specjalnej, jeśli uzna on, że inne przedmioty mogą przynieść uczniom większą korzyść, zajęcia z języka obcego mogą być nimi zastąpione. Program nauczania w szkole specjalnej zawiera wytyczne nauczania wszystkich przedmiotów z wyjątkiem języka obcego.

Ewa Domagała-Zyśk pisze, że „nauczyciel języka obcego jako cel lekcji powinien stawiać sobie przede wszystkim zadania terapeutyczne a nie poznawcze. Głównym celem nauczania dziecka niepełnosprawnego umysłowo zdaje się być nie nabycie przez niego jak największej ilości wiadomości, lecz pewnych umiejętności społecznych, które umożliwią im w miarę samodzielne funkcjonowanie po zakończeniu edukacji.” Dlatego największy nacisk położony jest na umiejętność komunikowania się. Metody stosowane w nauczaniu języka obcego w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oparte są często na programach terapeutycznych, np. Paula Dennisona – wykonywanie ruchów naprzemiennych stymulujących obydwie półkule mózgowe, oraz inne ćwiczenia; czy Glenna J.Domana – wykorzystanie elementu „bitów informacji” – odpowiednika Flashcards stosowanych w CLIS.

Innym sposobem pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną może być metoda naturalna – stosowanie prostych zdań i zwrotów, nazewnictwo otoczenia na bazie konkretnych przedmiotów, piosenek, stosowanie mikrofonu z efektem echa. Ważne jest, aby nauka przebiegała na zasadzie zabawy zgodnie z hasłem „uczyć – bawiąc”. Uczniowie mogą inscenizować teatryki, scenki, rozmowy czy opisywać czynności.

Istotną wartość ma stosowanie dostępnej technologii np. używanie raczej CD niż kasety – łatwiejszy dostęp do potrzebnego fragmentu; wykorzystanie komputera np. do gier w języku obcym oraz dostępu do internetu np. do wymian e-maili z uczniami z innych krajów. Zazwyczaj uczniowie bardzo chętnie pracują i bawią się przy komputerze, można więc wykorzystać ten fakt do poszerzania i utrwalania słownictwa u uczniów potrafiących już czytać i pisać.

4. PODSUMOWANIE

Niniejszy referat miał na celu zwrócenie uwagi na zasadność wprowadzania JO w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, jako elementu integracji w szkole. Szczególnie cenne byłoby to w młodszym wieku szkolnym a jednocześnie na początku nauczania JO wszystkich uczniów, kiedy różnice w posiadanej przez uczniów wiedzy i możliwościach nie są duże. Należy również pamiętać o nadrzędnej roli terapeutycznej tych zajęć, a nie jedynie poznawczej.

BIBLIOGRAFIA

1. Chapireau, F./ Constant, J./ Durand, B. 1997. *Le handicap mental chez l'enfant*. ESF éditeur. Paris.
2. Domagała-Zyśk, E. 2001. „Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej”. *Języki obce w szkole*, nr specjalny 7/2001, Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych.
3. Fuster, P./ Jeanne, P. 2001. *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Bordas.
4. Gillig, J.-M. 1999. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. DUNOD.
5. Kusztal, B. 2001. „O celowym nauczaniu, formach i metodach pracy na lekcjach języka angielskiego z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim”. *Języki obce w szkole*, nr specjalny 7/2001, Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych.
6. Tomczyk-Jadach, M. 2001. „Wykorzystanie elementów metody Glenna Domana w nauczaniu języków obcych”. *Języki obce w szkole*, nr specjalny 7/2001, Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych.
7. Urbańska, E. 2001. „Zajęcia z języka francuskiego formą rewalidacji upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim”. *Języki obce w szkole*, nr specjalny 7/2001, Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych.
8. Wyczesany, J. 1999. *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków. IMPULS.

RECENZJA

Adam Szeluga

Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

WSPÓLNA EUROPA W DOBIE GLOBALIZACJI NASZYMI OCZYMA. „EUROPEJCZYCY” NR 1-4, 2001-2002. CZASOPISMO DLA MŁODYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH, WYDAWCA „INTER-LINQVA”, BYDGOSZCZ.

Czasopismo „Europejczycy” powstało w 2001 roku z inicjatywy Wydawnictwa „Inter-Linqva” w Bydgoszczy, jako forum wypowiedzi dla młodych polskich i zagranicznych pracowników naukowych, nie zawsze mających możliwość publikacji własnych osiągnięć w uznanych periodykach naukowych. Tak więc podstawowym celem powołania „Europejczyków” do życia był zamiar stworzenia szerszego pola autoprezentacji adeptom nauki na szerokiej arenie krajowej i międzynarodowej. W dobie jednoczącej się obecnie Europy jest to inicjatywa ze wszech miar pożądana a wręcz i niezbędna, gdyż dzięki niej młodsza generacja naukowców będzie mogła zaznajomić ze swoimi osiągnięciami naukowymi szerszy krąg odbiorców a zarazem zintensyfikować międzynarodową wymianę i współpracę w tym zakresie.

Szerokie spektrum tematyki czasopisma obejmuje trzy główne działy: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, a od nr 4 także literaturoznawstwo (redaktor Halina Widła nr 1 i 2, następne numery Adam Szeluga), psychopedagogikę (redaktor działu i naczelny czasopisma Iwona Maria Strachanowska) oraz europeistykę i interkulturowość (redaktor Emmanuel de Lantsheere). Problematykę niniejszą uzupełniają recenzje publikacji naukowych oraz doniesienia i sprawozdania z konferencji, sympozjów i seminariów naukowych, mające służyć radą i informacją zainteresowanym naukowcom.

„Europejczycy” są czasopismem wielojęzycznym; na jego łamach ukazują się teksty w języku polskim, angielskim, niemieckim i francuskim, co w znacznym stopniu przyczynia się do poszerzenia kręgu jego współpracowników i czytelników. Przyjęta koncepcja daje zatem szansę dyskusji nad prezentowaną tematyką czytelnikom nie tylko w kraju ale i za granicą i to w gronie niezwykle interdyscyplinarnym, sięgającym od językoznawców (ogólnych i stosowanych), reprezentujących filologię angielską, germańską i romańską, poprzez specjalistów z poszczególnych dziedzin pedagogiki i psychologii, aż po przedstawicieli kulturoznawstwa i komparatystyki kulturowej aż po europeistów. Rangę naukową czasopisma wydatnie podnoszą doświadczeni i cenieni naukowcy reprezentujący m.in. takie ośrodki, jak: PAN, Bydgoszcz, Poznań, Białystok, Gdańsk, Katowice, Warszawę, Brukselę, Duisburg czy Koblenz-Landau, którzy publikują na łamach „Europejczyków” swoje artykuły, a także recenzują poszczególne jego numery. To właśnie pielęgnowanie tej często już dziś zapomnianej relacji „mistrz-uczeń”, przyświecającej współpracownikom czasopisma, przesądziło o jego niewątpliwym sukcesie, co można śmiało powiedzieć studiując już pięć pierwszych numerów dotychczas opublikowanych oraz ich recepcję i pozytywne przyjęcie w świecie nauki.

Numer 1(1) „Europejczyków” (maj 2001) poświęcony został min. problemom procesu nauczania-uczenia się języków obcych w Polsce w okresie po roku 1990, kognitywnej semantyce tekstu, doskonaleniu tzw. ‘kompetencji interkulturowej’ w procesie kształcenia studentów neofilologii oraz zagadnieniom fonetycznym a szczególnie komponentom prozodycznym procesu akwizycji języka obcego, przedszkolnej i wczesnoszkolnej nauce

języków obcych, kształtowaniu polityki kształcenia neofilologów w Polsce oraz kwestii tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym doby globalizacji.

Nr 2(1) (listopad 2001) rozwija i uzupełnia tematykę podjętą w nr 1 o pokrewne jej aspekty, stawiając pytania o kulturotwórczą rolę Polski i Polaków w zjednoczonej Europie, zwłaszcza w edukacji i nauce a tym samym kreśli obraz najnowszych tendencji w szkolnictwie europejskim. Kolejne artykuły poświęcono problemom: wolności człowieka i jej ograniczeniom w różnych koncepcjach psychologicznych, roli nauczyciela-wychowawcy w procesie wychowania człowieka do wartości, jak też metodyce nauczania religii na przykładzie szkół podstawowych w Bydgoszczy. Dział językoznawstwa prezentuje zagadnienia: lingwistyki kognitywnej, szczególnie morfologii i składni języka angielskiego i francuskiego oraz techniki i strategii, pomocne w zastosowaniu tychże kategorii gramatycznych w procesie glottodydaktycznym i wreszcie funkcje aktywności teatralnej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i kulturowej uczniów języka obcego.

Niniejsze problemy z zakresu językoznawstwa, w formie nieco uzupełnionej i poszerzonej korekty artykułów w języku angielskim i francuskim zamieszczono także w nr 2(1) bis (listopad-grudzień 2001).

Nr 3(2) (maj 2002) „Europejczyków” problematyzuje sferę wychowania człowieka w kategoriach pedagogiki personalistycznej, ideę rozwoju szkolnictwa salezjańskiego na świecie, uwarunkowania powstania i główne założenia systemu szkolnictwa zintegrowanego u progu integracji Polski z Unią Europejską, na przykładzie przygotowania do zawodu nauczyciela studentów pedagogiki Akademii Bydgoskiej, psychofizyczne czynniki determinujące proces czytania i przetwarzania informacji w systemach sensorycznych człowieka, doskonalenie kompetencji interkulturowej w społeczeństwie doby globalizmu, internacjonalizmy i tautonimy jako kontrastywne fenomeny procesu translacyjnego, funkcje stereotypów i uprzedzeń w recepcji i interpretacji tekstów obcojęzycznych oraz stan badań współczesnej dydaktyki literatury w Polsce w kontekście nowych koncepcji programów studiów neofilologicznych.

„Europejczycy” nr 4(2) (październik 2002) inicjują tematykę literaturoznawczą czasopisma tekstem analizującym motyw miłości romantycznej i obraz kobiety w historii literatury anglojęzycznej. W dalszej kolejności podjęto kwestię wykorzystania postmodernistycznych tekstów kultury popularnej na lekcji języka obcego, funkcję kształcenia na poziomie wyższym dla doskonalenia funkcjonowania i rozwoju osoby ludzkiej, omówiono podstawy systemu oświaty salezjańskiej w Europie i na świecie, zadania ambasady RP w Paryżu i odbywanych w niej stażów studenckich, działalność i osiągnięcia dyplomacji polskiej w Europie w okresie I Wojny Światowej oraz wizję dwujęzycznej i dwukulturowej jednostki społecznej w perspektywie zjednoczonej Europy.

Poszczególne numery „Europejczyków” uzupełnia dział recenzji aktualnych nowości wydawniczych min.: z zakresu językoznawstwa kognitywnego, współczesnych teorii glottodydaktycznych, czy też teorii wychowania oraz doniesienia i omówienia konferencji naukowych, organizowanych przez, bądź też przy udziale współpracowników czasopisma oraz ich macierzystych uczelni. Dzięki tym informacjom możliwa staje się wymiana ‘nowinek naukowych’ a tym samym i ich propagowanie, co należałoby uznać za szczególnie wartościowe dla mniejszych ośrodków naukowych o zasięgu regionalnym, nie mających tak szeroko rozbudowanej sieci kontaktów z innymi uczelniami wyższymi w kraju i za granicą.

Ciekawym urozmaicheniem bogatej tematyki czasopisma są teksty reklamujące najnowsze publikacje naukowe (rozprawy, monografie, podręczniki akademickie i szkolne itp.) znanych polskich i zagranicznych autorów, dające czytelnikom „Europejczyków” interesujący przegląd rynku wydawnictw naukowych.

Konkludując należałoby stwierdzić, że czasopismo „Europejczycy” przedstawia niezwykle ciekawą i nowatorską inicjatywę wydawniczą, nie mającą zbyt wielu

naśladowników wśród innych publikacji o podobnym charakterze. Godna podkreślenia jest próba wypracowania nowej metodologii diachronicznej i synchronicznej w zakresie badań interkulturowych oraz językoznawstwa współczesnego.

Wyjątkowo udanie zaakcentowano w „Europejczykach” korelację pomiędzy jego szatą graficzną a tematyką poszczególnych numerów. Dominuje kolorystyka lata i tak w nr 1 mamy szafir - unijny symbol, nr 2 + 2 bis kolor niebieski, nr 3 jasna zieleń, nr 4 zieleń trawiasta, nr 5 i nr 6 kolory malinowy i czerwień.

Z kolorystyką czasopisma harmonijnie współgrają symbole okładek: w nr 1 szklany pawilon symbolizujący wejście do „Louvre” w Paryżu, w nr 2 i 2 bis „atoniumm” w Brukseli, nr 3 symbolizuje grecka kolumna powiązana z elementem judaistycznym w dialogu interkulturowym, a nr 4 to symboliczny most łączący kontynenty oraz kultury świata.

Czasopismo dostępne jest w także w prenumeracie i sprzedaży wysyłkowej.

Debiut „Europejczyków” uznać więc należy za nadzwyczaj udany i ‘trafiony’ a zarazem wypełniający niewątpliwą lukę wśród periodyków naukowych, kształtowanych w przeważającej części przez młodszych i mniej doświadczonych pracowników naukowych (doktoranci, adiunkci).

Życzymy tym samym redakcji i współpracownikom „Europejczyków” dalszych, nie mniej udanych numerów ich nowego czasopisma!

„Europejczycy”. Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich,
86-005 Białe Błota k/ Bydgoszczy, ul. Centralna 19
szeladam@poczta.onet.pl

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego na temat „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania.”

W dniach 27–29 września 2004 roku odbyła się w Poznaniu międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Poznański Okręg PTN na temat „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania”. Honorowy patronat nad konferencją sprawował JM Rektor UAM prof. dr hab. Stanisław Lorenc. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonali: Dziekan Wydziału Neofilologii UAM prof. Józef Darski, Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN prof. Weronika Wilczyńska oraz Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego dr hab. Anna Cieślicka. Otwarcie obrad towarzyszyła miła uroczystość wręczenia medalu im. Ludwika Zabrockiego Profesorowi Władysławowi Woźniewiczowi (UAM), czego dokonała prof. Teresa Siek-Piskozub, Dziekan Kapituły Medalu.

Prof. Władysław Woźniewicz rozpoczął sesję plenarną wykładem na temat „Nabywanie wiedzy i umiejętności komunikowania się międzykulturowego w procesie opanowywania języka obcego”, w którym zostały przedstawione propozycje modernizacji językowo-kulturowego kształcenia nauczycieli neofilologów. Innowacje te miałyby przejawiać się m.in. w modułowej organizacji kształcenia filologicznego, która daje możliwość wyboru ścieżek kształtowania umiejętności międzykulturowego komunikowania się. Następny wykład plenarny, wygłoszony przez prof. Elżbietę Zawadzką (UW), omawiał zagadnienie wychowawczej roli nauczyciela języków obcych, co zostało umiejscowione w szerokim kontekście problemów społeczno-wychowawczych, z jakimi zmagają się dzisiejsza szkoła. Po przerwie zostały zaprezentowane następne dwa wykłady plenarne. Prof. Anna Nizęgorodcew (UJ) przedstawiła problemy związane z kompetencją komunikacyjną nierodzimych użytkowników języka obcego, podkreślając wagę tożsamości socjokulturowej uczniów. Następny wykład wygłosiła prof. Halina Widła (UŚ), omawiając zagadnienie akwizycji kolejnych języków i koncentrując się na związanych z tym problemach metodologicznych i implikacjach dydaktycznych. Obrady plenarne zakończyła dyskusja nad głównymi тезami referatów.

Popołudniowe obrady toczyły się w kilku sekcjach tematycznych, w ramach których przedstawiono następujące referaty:

NOWE TECHNOLOGIE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM: dr Aleksandra Łyp-Bielecka - „Internet w nauczaniu języków obcych”, dr Małgorzata Twardoń - „Zamiast podręcznika Internet?”, mgr Małgorzata Kurek - „Wykorzystanie Internetu w celu kształcenia postaw badawczych studentów kolegów językowych”;

GLOTTODYDAKTYKA: ZAGADNIENIA TEORETYCZNE/ TECHNIKI DYDAKTYCZNE: prof. Kazimiera Myczko - „Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego. Podstawy teoretyczne”, dr Grażyna Korytowska - „Techniki międzyjęzykowe w nauczaniu języka obcego”, dr Aleksandra Jankowska - „Pisanie pracy dyplomowej nie musi być trudne”;

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ: dr Tadeusz S. Pacholczyk - „Komunikacja bikulturowa i multikulturowa we współczesnej glottodydaktyce – zarys problematyki i perspektywiczne problemy badawcze”, dr Anita Pytlarz - „Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języka obcego”, dr Jan Kuriata - „Kształcenie kompetencji interkulturowej jako kompetencji zawodowej przyszłych nauczycieli języków obcych”, mgr Marcin Odelski - „Komunikacja interkulturowa jako przykład pomostu między kulturami”, dr Grażyna Kiliańska-Przybyło - „Edukacja

wielokulturowa – możliwości i zagrożenia w opiniach nauczycieli języka obcego”, mgr Anna Jaroszeńska – „Nauczanie dzieci wczesnoszkolnych języka obcego a przygotowanie ich do komunikacji interkulturowej”, mgr Ewa Konieczna – „Rozwijanie kompetencji kulturowej u studentów filologii romańskiej – przyszłych nauczycieli języka francuskiego”, mgr Cezary Michoński – „Pomiędzy Europą a Ameryką: Preferencje kulturowe studentów studiów anglistycznych w dobie integracji europejskiej”, dr Grzegorz Ziętała – „Stereotypy i charakterystyki w nauczaniu języka biznesu w wielokulturowej Europie”;

GLOTTODYDAKTYKA: PRAKTYKA DYDAKTYCZNA: dr Joanna Górecka – „Ocenianie sprawności mownych na poziomie zaawansowanym: formuła egzaminu ustnego a kryteria oceny”, dr Agnieszka Nowicka – „Formułowanie problemów w wywiadach o charakterze interkulturowym w perspektywie rozwijania indywidualnych stylów negocjacyjnych”, mgr Małgorzata Bielicka – „Wymiana informacji pomiędzy studentami a nauczycielem w kwestii potrzeb tematycznych studentów”;

KSZTAŁCENIE TŁUMACZY: dr Ewa Kościalkowska – „Tłumaczenie a nauczanie języków obcych”, dr Anna Ewert – „Komponent tłumaczeniowy w kształceniu neofilologicznym”, mgr Izabela Wolańska-Zasępa – „Znajomość kultury warunkiem poprawnego przekładu”, dr Magdalena Jurewicz – „Dydaktyka przedmiotu *Tłumaczenie konsekwentne* na kierunku Lingwistyka Stosowana UAM”, dr Janusz Sikorski – „Predyspozycje osobnicze w dydaktyce translacji ustnej”, dr Bogusława Whyatt – „Psycholingwistyczne badanie użycia słowników w procesie tłumaczenia”;

ROLA I KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI: mgr Irena Mikiciuk – „Nowa rola i funkcja nauczycieli języka niemieckiego w procesie nauczania po wejściu Polski do Unii Europejskiej”, dr Danuta Wiśniewska – „Działalność badawcza nauczycieli języków obcych”, dr Katarzyna Karpińska-Szaj – „Przygotowanie nauczyciela języka obcego do pracy w klasie integracyjnej”;

TEKST W NAUCZANIU JĘZYKA: dr Iwona Kaźmierczak – „Rola tekstu literackiego w nauczaniu języka włoskiego”, dr Renata Kozioł – „Formy pracy z tekstem literackim na lekcjach języka obcego”, dr Barbara Czwartos i dr Marek Dudek – „Ewaluacja technik ćwiczeniowych poprzedzających słuchanie i czytanie tekstów w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego”;

GLOTTODYDAKTYKA: TEORIE JĘZYKOZNAWCZE A PRAKTYKA: dr Krzysztof Nerlicki – „Zastosowanie teorii nabywania języków obcych w praktyce glottodydaktycznej na studiach neofilologicznych”, dr Marek Laskowski – „Glottodydaktyczne implikacje integracyjnych założeń językoznawstwa kognitywnego”, mgr Katarzyna Piątkowska – „Nauczanie angielskich przyimków nauczaniem kognitywnym”.

Po zakończeniu pracy w sekcjach odbył się **Walny Zjazd** Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, które w tym roku obchodzi 75 lat istnienia. Podczas Zjazdu m.in. dokonano wyboru nowego Zarządu Głównego, którego przewodniczącą została ponownie prof. Weronika Wilczyńska. Ten pracowity dzień zakończył się miłym spotkaniem wszystkich uczestników konferencji na bankiecie.

Następny dzień konferencji otworzył wykład plenarny prof. Waldemara Pfeiffera na temat „Europejski model 1 + 2 jako podstawa szkolnej polityki językowej w Polsce”, który zarysował stanowisko Unii Europejskiej w zakresie polityki językowej oraz przedstawił postulaty dotyczące reformowania systemu szkolnictwa w Polsce w odniesieniu do nauczania przynajmniej dwóch języków obcych. Ponadto tego dnia odbyło się plenarne wystąpienie dyr. Anny Dakowicz-Nawrockiej z Departamentu Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli MENiS, która przedstawiła obecne kierunki w kształceniu nauczycieli, w tym także nauczycieli języków obcych.

W ciągu drugiego dnia konferencji kontynuowano obrady w następujących sekcjach:

KSZTAŁCENIE INTERKULTUROWE: dr Maria Walat – „Kształcenie postaw interkulturowych. Wiedza o społeczeństwie a nauczanie języka obcego”, mgr Agnieszka Błażek – „Interkulturowe kształcenie nauczycieli języka niemieckiego jako wyraz szkolnej polityki językowej – potrzeby a praktyka”, mgr Elżbieta Jastrzębska – „Podejście holistyczne w edukacji interkulturowej nauczycieli języków obcych”;

GLOTTODYDAKTYKA: PRAKTYKA DYDAKTYCZNA: mgr Anna Jaglińska – „Leksykalne profilowanie prac uczniowskich: sposób na określenie bogactwa zasobu leksykalnego oraz wskaźnik rozwoju kompetencji językowej”, mgr Joanna Szerszunowicz – „Kulturowy aspekt glottodydaktyki frazeologii: europeizm, narodowość, koloryt lokalny”, mgr Joanna Pędzisz – „Muzyka – droga do rozwoju kompetencji kulturowej?”, mgr Urszula Kropaczewska – „Maskotka jako asystent nauczyciela na lekcjach języka angielskiego”, mgr Maria Jolanta Bobrowska – „Grupa jako podmiot dydaktyczny”, dr Magdalena Aleksandrak – „Indywidualizacja treści nauczania”, dr Joanna Zawodniak – „Ocenianie wczesnoszkolne w nauczaniu języka obcego”, mgr Monika Horyśniak – „Wykorzystanie elementów sztuk plastycznych w dydaktyce języków obcych jako wprowadzenie i utrwalenie materiału leksykalnego i kształcenie postawy otwartości na aspekty wielokulturowe”, dr Marzena Błachowska-Szmigiel – „Narracja jako narzędzie rozwijania językowych zachowań twórczych”, mgr Krystyna Herzig – „Jak zminimalizować trudności czytania w języku obcym na przykładzie języka francuskiego?”, dr Małgorzata Pamuła – „Primary Letter Box – czyli jak skutecznie uczyć czytania w języku obcym dzieci”, mgr Joanna Szczek – „Czy można nauczyć się języka niemieckiego? Analiza trudności i motywacji uczących się Polaków”, mgr Anna Korzeniowska – „Wybrane problemy werbalizacji treści diagramów w języku obcym”;

SAMOOCENA I AUTONOMIZACJA: mgr Urszula Zielińska – „Samoocena a rozwój autonomii w uczeniu się języka angielskiego wśród studentów Kolegium Języków Obcych w Poznaniu”, dr Augustyn Surdyk – „Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych w ujęciu autonomizującym”, mgr Magdalena Trępczyńska – „Rozwijanie umiejętności samooceny i oceniania wzajemnego w zakresie pisania tekstów argumentacyjnych studentów filologii angielskiej”;

ROLA I KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI: mgr Agata Knak – „Przygotowanie do prawidłowej emisji głosu podczas warsztatów teatralnych prowadzonych w KJO w Poznaniu”, mgr Joanna Berej – „Kształtowanie głosu – podstawowego narzędzia pracy nauczycieli”, dr Elżbieta Gajewska – „Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły”, dr Elwira Banasik – „Nauczyciel języków obcych w realiach aktualnej mu współczesności”, dr Dorota Werbińska – „Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – wnioski z badania typu ‘analiza przypadku’”, mgr Iwona Gajewska-Skrzypczak – „Rola nauczyciela nie ogranicza się do ...”;

KSZTAŁCENIE TŁUMACZY: dr Magdalena Guławska – „Stylistyka języka polskiego dla tłumaczy”, dr Agnieszka Molska – „Zarządzanie mikrofonem i tym podobne – prawidłowe nawyki w kształceniu tłumaczy konferencyjnych”, dr Anna Dolata-Zaród – „Z problematyki nauczania przekładu tekstów specjalistycznych”;

PROGRAMY NAUCZANIA: dr Liliana Szczuka-Dorna – „Nauczanie języków obcych na lektoracie na uczelni technicznej – studium przypadku”, dr Anna Maria Harbig – „Nauczanie języków specjalistycznych w polskim systemie oświaty”, dr Andrzej Kaczmarek – „Moduł wczesnego nauczania języka francuskiego w kolegiach językowych”;

NAUCZANIE WYMOWY: dr Małgorzata Sikorska – „Nauczanie wymowy a właściwości podręczników do nauki języków obcych dla początkujących”, dr Jolanta Krieger-Knieja – „Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i jak temu zaradzić”, dr Małgorzata Adams-Tukiendorf – „Uczenie wymowy – dlaczego? Co? Jak?”, mgr Dariusz Żyto – „Interpretacja transkrypcji fonetycznej”;

TOŻSAMOŚĆ JĘZYKOWA: dr Joanna Wilk-Racięska – „Język też ma granice. Czy można je przekraczać?”, mgr Edyta Mosorka – „Miejsce i rola gestykulacji w procesie

definiowania swej tożsamości jako osoby dwujęzycznej”, mgr Agnieszka Hennel-Brzozowska – „Wpływ języka obcego na wizerunek rozmówcy”;

JĘZYKOZNAWSTWO: dr Jacek Barański – „Analiza porównawcza niemieckich czasowników modalnych w użyciu subiektywnym i ich polskich odpowiedników w aspekcie glottodydaktycznym”, mgr Anna Kapral i dr Komur Greta – „Tworzenie neologizmów pochodzących z języka francuskiego w kontekście integracji europejskiej”, dr Urszula Paprocka-Piotrowska – „Psycholingwistyczne aspekty akwizycji języków obcych i ich implikacje dla dydaktyki nauczania”;

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ: mgr Krystyna Mihułka – „Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy na przykładzie stosunków polsko-niemieckich”, mgr Gregorii Gomis Alfons – „Wspieranie i rozwój katalońskiej odrębności językowo-kulturowej: polityka samorządu, rola państwa hiszpańskiego oraz przestrzeń wielonarodowościowa UE”, dr Marta Torenc – „Kompetencja międzykulturowa w samoocenie i działaniu”;

NAUCZANIE SPECJALISTYCZNE: dr Magdalena Sowa – „Wykorzystanie materiałów autentycznych w nauczaniu języka francuskiego specjalistycznego na przykładzie korespondencji handlowej”, dr Grzegorz Markowski – „Rola autentycznych dokumentów handlowych w procesie nauczania specjalistycznego języka francuskiego jako obcego”, dr Sebastiań Piotrowski – „Charakter egzolingwalny i endolingwalny interakcji w klasie języka obcego”;

JĘZYK POLSKI JAKO JĘZYK OBCY: dr Beata Kułak i dr Agnieszka Karolczuk – „Glottodydaktyka polszczyzny na tle opisu swoistych cech różnych języków”, mgr Anna Seretny – „Jak mierzyć kompetencję leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego – komponent leksykalny w językowych testach osiągnięć i biegłości”, mgr Izabella Krygier – „Czytanie – zło konieczne? Niekoniecznie!”.

W ostatnim dniu konferencji zostały wygłoszone trzy wykłady plenarne. Prof. Anna Michońska-Stadnik zastanawiała się „Jak wykształcić skutecznego nauczyciela języka obcego”, prof. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk przedstawiła zagadnienie „Standardy i dialekty wobec angielskiej ‘nowomowy’: jakiego angielskiego uczyć w XXI wieku?”, natomiast prof. Weronika Wilczyńska przedstawiła „Problem otwartości kulturowej”. Po wygłoszonych wykładach nastąpiła dyskusja i krótka przerwa, po której odbyła się dyskusja panelowa na temat „Główne kierunki badań i refleksji w glottodydaktyce: stan obecny i przyszłość”, którą poprowadziła prof. Teresa Siek-Piskozub.

W zakończeniu konferencji zapoznano uczestników z wynikami przeprowadzonej wcześniej ankiety, w której przede wszystkim podkreślono jej sprawną organizację, zwłaszcza biorąc pod uwagę fakt, iż uczestniczyło w niej około 200 osób i wygłoszono ponad 90 referatów. Następnie ogłoszono, że kolejna konferencja PTN odbędzie się za rok w Lublinie.

Oficjalnego zamknięcia konferencji dokonały prof. dr hab. Weronika Wilczyńska oraz dr hab. Anna Cieślicka.

Danuta Wiśniewska

Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego - Protokół

Poznań, dn. 27 września 2004 r.

1. Obrady walnego zjazdu otworzyła Przewodniczącą Zarządu Głównego PTN prof. Weronika Wilczyńska.
2. Na przewodniczącego zebrania wybrano prof. Waldemara Pfeiffera, a protokolantem została dr Magdalena Sowa.
3. Do Komisji Matki wybrano jednogłośnie dr Jolantę Krieger-Knieja oraz dr Andrzeja Kaczmarka.
4. Do Komisji Wnioskowej jednogłośnie powołano dr Zofię Magnuszewską i dr Halinę Maleńczyk-Boguszewską.
5. W skład Komisji Skrutacyjnej w jednomyślnym głosowaniu weszli dr Elżbieta Gajewska, dr Anna Pado, dr Urszula Paprocka-Piotrowska, dr Augustyn Surdyk.
6. Nie powołano Komisji Statutowej z powodu braku zmian w Statucie PTN.
7. Sprawozdanie zbiorcze dotyczące działalności Zarządu Głównego PTN, Skarbnika oraz Wydawnictwa za okres 2001-2004 przedstawiła Przewodnicząca prof. Weronika Wilczyńska.
8. Protokół z działalności Komisji Rewizyjnej za okres 09.2001-09.2004 odczytała dr Aleksandra Jankowska.
9. Wobec braku zastrzeżeń do przedstawionych sprawozdań przystąpiono do głosowania nad udzieleniem absolutorium odchodzącemu Zarządowi, co uczestnicy Zjazdu uczynili jednomyślnie.
10. Prof. Teresa Siek-Piskozub Dziekan Kapituły Medalu im. L. Zabrockiego przedstawiła sprawozdanie oraz projekt Regulaminu nadawania Medalu, które przyjęto jednomyślnie przez zebranych delegatów.
11. Komisja Matka przystąpiła do wyłaniania kandydatów do Zarządu Głównego. Na stanowisko Przewodniczącego zaproponowano prof. Weronikę Wilczyńską oraz dr hab. Annę Cieśllicką. Na redaktora naczelnego czasopisma PTN «Neofilolog» padła kandydatura dr Katarzyny Karpińskiej-Szaj, a wśród kandydatów na członków Zarządu znaleźli się prof. Elżbieta Zawadzka, prof. Halina Widła, mgr Katarzyna Trychoń-Cieślak, dr hab. Anna Cieśllicka, dr Halina Maleńczyk-Boguszewska, mgr Anna Garstecka, prof. Paweł Płusa, prof. Anna Niżegorodcew, mgr Elżbieta Jastrzębska, prof. Teresa Siek-Piskozub, dr Danuta Wiśniewska, dr Krzysztof Nerlicki, dr Elżbieta Gajewska.
12. Komisja Skrutacyjna przyjęła głosy oddane w tajnym głosowaniu.
13. Komisja Wnioskowa przedstawiła wyłonione na zjeździe postulaty :
 - powołanie razem ze stowarzyszeniami monolingwalnymi Rady ds. Języków Obcych, która mogłaby reprezentować środowisko neofilologiczne wobec władz resortowych ;
 - współpraca PTN oraz MENiS w zakresie nowej matury ;
 - łączenie się kół w okręgi, co ułatwi organizowanie przyszłych konferencji PTN ; organizacja konferencji w 2005 r. w Lublinie lub Gdańsku ;
 - branie pod uwagę przez Rady Wydziałów przynależności doktorantów do towarzystw naukowych.
14. Powyższe postulaty, z wyjątkiem ostatniego (który nie leży w gestii PTN), zostały jednogłośnie przyjęte przez delegatów zjazdu.
15. Komisja Skrutacyjna przedstawiła wyniki wyborów :
 - W głosowaniu nad wyborem przewodniczącego oddano 51 ważnych głosów, w tym 15 głosów na kandydaturę dr hab. Anny Cieśllickiej i 36 głosów na kandydaturę prof. Weroniki Wilczyńskiej, która została Przewodniczącą ZG PTN na kolejną kadencję ;

- Redaktorem naczelnym czasopisma PTN « Neofilolog » została dr Katarzyna Karpińska-Szaj (oddano 49 głosów : 1 głos nieważny, 48 na kandydaturę dr K. Karpińskiej-Szaj) ;
 - W skład ZG PTN weszli : prof. Halina Widła (50 głosów), dr hab. Anna Cieślicka (48), prof. Teresa Siek-Piskozub (46), prof. Anna Niżegorodcew (44), prof. Elżbieta Zawadzka (44), dr Halina Małeńczyk-Boguszewska (44), mgr Katarzyna Trychoń-Cieślak (43), mgr Anna Garstecka (42), prof. Paweł Plusa (41), dr Danuta Wiśniewska (38). Dr Elżbieta Gajewska (32) oraz mgr Elżbieta Jastrzębska (30) zostały wybrane na zastępców członków Zarządu.
 - Członkami Komisji Rewizyjnej zostali dr Anna Jankowska (przewodnicząca), prof. Kazimiera Myczko, dr Andrzej Kaczmarek.
16. Utrzymano dotychczasową wysokość składek członkowskich z wyjątkiem składki członka zbiorowego, którą ustalono jako minimalną w kwocie 100 zł.
17. Po powyższych ustaleniach Walny Zjazd zamknięto.

Protokołowała : Magdalena Sowa

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 2004 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>

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-zalozycielem 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 przesać na adres PTN.