

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 21



Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

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 str (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, imię (lub pierwsza litera imienia) data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka) wydawnictwo/wydawca - nazwa wydawnictwa, strony

Adres redakcji:

Teresa Siek-Piskozub,
Instytut Filologii Angielskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
piskozub@main.amu.edu.pl.

Niniejszy numer ukazał się dzięki dotacji finansowej

Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu

ISSN 1429-2173

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

Nr 21

Poznań, 2002

Spis Treści

OD REDAKCJI	5
 ARTYKUŁY	
1. Kompetencja językowa ucznia szkoły średniej. – Teresa-Siek-Piskozub	6
2. Czy będziemy nauczać niekonwencjonalnie? – Kazimiera Myczko	14
3. Nauczanie formalnych aspektów języka – przeżytek czy konieczność? – Mirosław Pawlak	22
4. Helping learners to learn – Jerzy Zybert	33
5. La communication interculturelle et l'identité nationale– Bethuel Matsili	41
6. Pour savoir reconnaître et manifester des attitudes stéréotypées positives – Paweł Plusa	47
7. Toruń w Europie, Europa w Toruniu – propozycja lekcji interkulturowych – Marzena Żylińska	53
8. Mini-test realio- i kulturoznawczy dla kandydatów do ILS-UW z językiem niemieckim – Marek Nidecki	63
9. Zur Bedeutung der Popmusik für die jüngere, europäische Generation – pädagogische und fachdidaktische Implikationen – Agnieszka Rumianowska	72
10. W drodze do Unii Europejskiej – Elwira Banasik	81
11. Uczmy się języka polskiego! - Maria Morawiec	87
 SPRAWOZDANIA	
X Walny Zjazd PTN – Protokół obrad – Joanna Zawodniak i Andrzej Kaczmarek	92
III Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV „na temat <i>Integracja Europejska – Komunikacja Interkulturowa – Nauczanie Języków Obcych</i> – Teresa Siek-Piskozub .	94

Od redakcji

Oddajemy kolejny numer *Neofilologa*. Zawiera on niektóre wystąpienia z konferencji PTN, która miała miejsce w 2000 r w Złotym Potoku (zob. T. Siek-Piskozub, K. Myczko, B. Matsili). Jest tu też część materiałów prezentowanych na międzynarodowej konferencji towarzyszącej X Walnemu Zjazdowi PTN, który odbył się w Poznaniu we wrześniu 2001 roku (zob. P. Plusa, M. Żylińska, M. Nidecki, E. Banasi, M. Morawiec). Jak zwykle w końcowej części numeru zamieszczamy informacje dla członków PTN. Tym razem jest to protokół obrad Walnego Zjazdu i sprawozdanie z ostatniej konferencji. Wybrane do tego zeszytu artykuły ukazują zasadnicze tematy, jakie dyskutowane były w trakcie owego międzynarodowego spotkania. Konferencja odbyła się przy współpracy z Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) w ramach *Europejskiego Roku Języków 2001*. Ze względu na wagę omawianych na niej problemów opracowywany jest specjalny pokonferencyjny tom, który ukaze się jeszcze w 2002 roku. Znajdą się tam te artykuły (wystąpienia z konferencji), które przesłano na nasz adres.

Teresa Siek-Piskozub

UAM Poznań

KOMPETENCJA JĘZYKOWA UCZNIĄ SZKOŁY ŚREDNIEJ PORÓWNANIE WYNIKÓW DWU BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

1. WSTĘP

Jednym z problemów często ostatnio dyskutowanych na konferencjach nauczycieli języka angielskiego w świecie jest problem jakości jego nauczania i w konsekwencji poziom kompetencji ucznia. W mijającym wieku angielski wywalczył sobie nie kwestionowaną na ogół pozycję swoistego 'lingua franca'. Stało się to jednak ze szkodą dla jakości kompetencji jego użytkowników. Ponieważ dla ponad połowy użytkowników języka nie jest to język ojczysty rodzi to określone zagrożenia dla samego języka.

Dyskusje nad możliwym do osiągnięcia poziomem kompetencji prowadzone są w różnych kręgach, a także szuka się sposobów rozwiązania problemu. Obserwuje się na przykład, że zawód nauczyciela wykonują często osoby nie posiadające pełnych kwalifikacji (ucząc języka obcego lub ojczystego), ponieważ zapotrzebowanie na nauczycieli języka angielskiego przewyższa tempo i możliwość ich wykształcenia. W krajach zachodnich dostrzega się też grożącą w najbliższym czasie lukę pokoleniową, która może dodatkowo poważnie zakłócić proces nauczania gdy obecni nauczyciele przejdą na emeryturę. Innym problemem jest spadek zainteresowania uczeniem się języków obcych wśród młodych pokoleń w tym języka angielskiego, który uważany jest za łatwy i możliwy do opanowania w sposób nieformalny (wyjazdy zagraniczne, piosenki, itp.).

Również badania nad przyswajaniem języka drugiego / obcego potwierdzają niepełną kompetencję nierodzimych użytkowników języka. Co więcej wydają się one pokazywać, że pełna kompetencja w języku nieojczystym jest prawie niemożliwa. Pozostaje więc wybór mniejszego zła. W kontekście jednoczącej się Europy, która zakłada wielojęzyczność wybór wydaje się być oczywisty – ważniejsze jest aby społeczeństwa mogły się komunikować skutecznie, niż aby poprawnie robili to za nie tylko utalentowani czy bardziej pracowici wybrańcy. Obydwa rozwiązanie nie muszą być dla siebie konkurencyjne – mogą się uzupełniać. Oznacza to jednak, że w nauczaniu masowym z konieczności będziemy musieli zaakceptować ograniczoną poprawność wypowiedzi uczniowskich. Takie założenie jest w zgodzie z podejściem komunikacyjnym, które akcentuje skuteczność przed poprawnością, choć nie neguje potrzeby dążenia do tego drugiego celu.

Czy nauczanie w Polsce jest nauczaniem zgodnym z podejściem komunikacyjnym, i jeśli tak to jakie są tego skutki? Chciałabym zestawić wyniki dwu badań nad kompetencją ucznia polskiego przeprowadzonych w okresach dominacji dwu różnych podejść do nauczania. Mam tu na myśli powszechnie znane badania Komorowskiej (1978) z lat siedemdziesiątych i aktualne badaniami Korpaczewskiej (2000). Obydwa badania dotyczyły porównywalnej populacji, uwzględniały zarówno uczniów z terenu jak i z miasta wojewódzkiego. W badaniach Komorowskiej wzięło udział 311 uczniów IV klasy LO Warszawy i województwa w drugich 248 uczniów IV klasy LO Szczecina i województwa. Obie próby oceniono jako reprezentatywne (1% populacji). W obu metodach do oceny sprawności mówienia wykorzystano 5-cio punktową skalę ocen Harrisa, co pozwala na porównanie wyników. W obu badaniach wyniki uznawano za niezadowolające jeśli nie osiągnęły progu 60%.

2. BADANIA KOMOROWSKIEJ

Badania prowadzono w latach 1975/1976. Autorka scharakteryzowała dominującą metodę nauczania jako zmodyfikowane podejście audiolingwalne – strukturalne. Zasadniczym celem nauczania było rozwinięcie kompetencji lingwistycznej jako podstawy kompetencji komunikacyjnej. Dominował frontalny typ nauczania. W celu zbadania kompetencji językowo-komunikacyjnej poddano uczniów serii testów - testy osiągnięć na kompetencję lingwistyczną i testy na kompetencje komunikacyjną (sprawność mówienia).

Wyniki przedstawiały się następująco:

- Kompetencja lingwistyczna (rozpoznawanie i produkowanie)
 - wyników niezadowolających 39% w zakresie wypowiedzi jednozdaniowych, 44% w zakresie wszystkich poznanych struktur, 52% w zakresie stosowania struktur w dłuższych wypowiedziach;
 - ¼ wyników to uczniowie, którzy uzyskali wyniki ponadprzeciętne.
- Kompetencja komunikacyjna
 - wyniki niezadowolające (a) na poziomie wypowiedzi jednozdaniowych - 43,4% (b) wypowiedź dłuższa – 31,8%
- Sprawność mówienia (próba mowy) - wyniki niezadowolające w zakresie komponentów:
 - (a) wymowa - 64,3%
 - (b) słownictwo – 45,7%
 - (c) poprawność gramatyczna – 52,1%
 - (d) płynność – 46,6%

Stwierdzono nie zadowalający wynik globalny w zakresie 4 zmiennych u 29,6% populacji. Najbardziej nie satysfakcjonował poziom wymowy - zdecydowany sukces był udziałem tylko 6% uczniów a gramatyki – ¼ populacji..

W zakresie słownictwa sukces był udziałem ok. 25% a klęska ponad 40%. Nie mniej więcej niepowodzeń stwierdzono w sferze lingwistycznej niż komunikacyjnej. Wyraźniej widać to w przypadku dłuższych wypowiedzi.

Komorowska starała się też wyodrębnić czynniki, które miały wpływ na sukces :

- W zakresie kompetencji lingwistycznej
 - kompetencja nauczyciela - różnica na korzyść 15% u nauczycieli dobrych,
 - środowisko miejskie różnica na korzyść 20%.
- W zakresie kompetencji komunikacyjnej
 - kompetencja nauczyciela - różnica na korzyść 14%,
 - środowisko miejskie - różnica na korzyść ok. 8%.

Z badań tych wyciągnąć można było następujące wnioski:

- Słabe wyniki w zakresie kompetencji lingwistycznej, będącej w tym podejściu do nauczania głównym celem. Odnosi się to zwłaszcza do nauczania pełnego zakresu realizowanego obowiązkowo programu;
- Niezłe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji komunikacyjnej – blisko 70% uczniów odnosi sukces w komunikacji. Jest to tym ciekawsze, że jest to niejako produkt uboczny nauczania.

Dzisiaj możemy stwierdzić, że dane te wspierają dwie hipotezy wysuwane przez badaczy procesu przyswajania języka drugiego / obcego: (1) Pienemannowską hipotezę możliwości wyuczenia struktur będących poza zasięgiem poziomu danego ucznia (tzw. learnability / teachability hypothesis)¹, a także (2) hipotezę Cumminsa, że poziom rozwoju sprawności komunikacyjnych (BICS) nie jest zależny od poziomu inteligencji ani pochodzenia społecznego a zależy jedynie od intensywności kontaktu z językiem, podczas gdy kompetencja lingwistyczna (CALP) jest od nich zależna.

Komorowska na podstawie wyników swoich badań sugerowała zwiększenie koncentracji na rozwoju kompetencji komunikacyjnej (zwłaszcza płynności i zakresu słownictwa) zwłaszcza w nauczaniu na wyższych poziomach.

3. BADANIA KORPACZEWSKIEJ

Badania prowadzono w roku szkolnym 1999/2000 w Szczecinie i województwie. Na podstawie ankiet wypełnionych przez nauczycieli można określić stosowaną przez nich metodę jako podejście kognitywno-komunikacyjne. Nauczyciele wytyczają cele funkcjonalne, pozajęzykowe, deklarują, że kładą

¹ Hipoteza ta zakłada, że uczeń skorzysta tylko wtedy z nauczania gdy znajduje się na poziomie pozwalającym przyswojenie danego problemu . Krashen, który neguje w ogóle wartość nauczania w kontekście przyswajania zwraca uwagę na potrzebę poddania ucznia działaniu zrozumiałych danych wejściowych na poziomie i+1.

nacisk na rozwój kompetencji komunikacyjnej - 70% badanych nauczycieli (nawet kosztem poprawności 20%). Stosują interakcje w parach i grupach zawsze lub często - 70%.

W badaniach poziomu kompetencji ucznia wykorzystano serię testów na stopień rozwoju 4 sprawności komunikacyjnych (słuchania, mówienia, czytania i pisania). Przy omawianiu wyników ograniczymy się tylko do kompetencji w zakresie sprawności mówienia, aby możliwe było porównanie danych uzyskanych z obu badań. Ponadto ocenimy stopień rozwoju kompetencji lingwistyczne zbierając dane, które osiągnięto przy ocenie sprawności mówienia i pisania. W obu badaniach, jak wiadomo, wykorzystano skalę Harrisa do oceny sprawności mówienia, która to skala ocenia również poprawność gramatyczną wypowiedzi. Uzupełnimy ten wynik o komponent oceniany przy ewaluacji sprawności pisania tj. poprawności składni.

- Kompetencja lingwistyczna
 - Wyniki nie zadowalające w zakresie gramatyki jako komponentu sprawności mówienia – 52% , sprawności pisania – 70,6%.
- Kompetencja komunikacyjna – próba mowy
 - Wymowa – wyniki niezadowalające - 6%
 - Słownictwo – wyniki niezadowalające – 42,3% (jako komponent sprawności pisania 46,8%)
 - Poprawność – wyniki niezadowalające - 52%
 - Płynność - wyniki niezadowalające – 41,5%

Wyniki globalne w mówieniu pokazują, że najsłabiej rozwinięta jest gramatyka (40% możliwych do zdobycia punktów), słownictwo (analogicznie 43,8%), płynność (44,8%) a najlepiej wymowa (58,2%).

Korpaczewska badała stopień przyswojenia wszystkich czterech sprawności językowych a nie tylko próbkę mowy. Z badań tych wynika, że na ogół dla każdej sprawności większość badanych osiągnęła wyniki zadowalające. W zakresie słuchania osiągnięto 86,3% wyników zadowalających, czytania - 87,5% a pisania - 30%. Najsłabiej rozwiniętą sprawnością jest więc sprawność pisanie, ale też zważywszy na słabą intensywność kursów standardowych nie jest to główny cel nauczania.

Autorka nie określała bezpośrednich jednostkowych czynników wpływających na sukces. Brak jest informacji o kompetencji nauczycieli. Można natomiast dokonać porównań biorąc pod uwagę wyniki w zależności od środowiska. W zakresie wyników globalnych w odniesieniu do sprawności mówienia występuje różnica na poziomie 0.3% i to na korzyść województwa. Składała się na to przewaga uczniów z terenu w zakresie wymowy + 7% i płynności + 0.8%. W pozostałych komponentach uczniowie ze Szczecina byli lepsi (słownictwo + 4.6%, gramatyka + 2.2%). Zwłaszcza ten ostatni wynik jest zastanawiający, ponieważ nauczyciele z województwa, co wynika z równoległych badań prowadzonych przez Korpaczewską, częściej kontrolują swoich uczniów i korygują ich błędy.

Autorka nie porównywała zależności kompetencji nauczyciela z wynikami uczniów. Jednakże wychodząc z założenia, że o kompetencji nauczyciela przesądza fakt stosowania się do założeń podejścia komunikacyjnego zbadała oba typy środowisk wykorzystując badania ankietowe. Omówimy niektóre tylko czynniki, gdyż omówienie wszystkich przekracza ramy tego wystąpienia. Poza tym autorka zapewne sama zechce opublikować wyniki tych badań. Z badań tych wynika, że:

- 73, 9% ogółu nauczycieli formułuje cele komunikacyjno-językowe (+7,6% z województwa);
- 52,2% ogółu nauczycieli ujmuje cele w kategoriach funkcji języka (+3,6% ze Szczecina);
- 59,5% ogółu nauczycieli ujmuje cele w kategoriach gramatycznych, co przez badaczkę uważane jest za niewłaściwe, mimo iż deklarowane jest jako uzupełnienie pierwszego z celów (+ 7,8% z województwa), a więc jakby podejście eklektyczne często sugerowane w podręcznikach metodycznych.

Autorka stwierdza też, że istnieją pewne różnice w zakresie stosowania pomocy dydaktycznych między obu grupami, choć niekoniecznie sytuacja nauczania w mieście wojewódzkim jest zawsze korzystniejsza. Największe różnice widać dla następujących pomocy:

- Dla 57,7% ogółu stosujących dodatkowe materiały do pracy w parach lub grupach występuje 6,2% przewaga nauczycieli ze Szczecina;
- Dla 55,8% wykorzystujących słowniki i encyklopedie - + 5,1% z województwa;
- Dla 52,2% korzystających z publikacji w języku angielskim - + 11,2% z województwa;
- Dla 26,1 % stosujących autentyki - +7,7% województwo;
- Dla 95,5% wykorzystujących środki techniczne - +3,4 województwo.

Na ogół więc to nauczyciele z województwa starają się wzbogacić materiały kursowe o dodatkowe pomoce a tym samym lepiej motywować uczniów do pracy.

Nie stwierdzono też istotnych różnic w zakresie doboru tematów do ćwiczeń komunikacyjnych (różnice na poziomie 2-3%). Obie grupy podejmują:

- tematykę codzienną (87,2%),
- tematykę związaną z pełnieniem ról społecznych (70,6%),
- doświadczenia i przeżycia uczniów (64,2%)
- realizm (44%)
- szkoła (12,8)
- wiedza ucznia o języku (9,2%)

Różny jest natomiast stosunek między stopniem wykorzystania nauczania frontального i pracy w parach lub grupie:

- uczniowie częściej porozumiewają się między sobą niż z nauczycielem zdaniem 51,3% ogółu nauczycieli (+21,3% w Szczecinie);
- odwrotną sytuację deklaruje 16,2% (+ 12,2% w województwie)
- równowaga typów interakcji 32,4 (+9,9% w województwie).

Nauczyciele z województwa w większym stopniu zdają się kontrolować proces nauczania, choć jak wynikało to z wcześniej przytoczonych danych poziom poprawności jest minimalnie lepszy w Szczecinie. Jest to więc znowu potwierdzenie Piennemanowskiej hipotezy ograniczonej możliwości ingerowania nauczyciela w poziom przyswajanego języka..

Nauczyciele z obu środowisk stosują integrację różnych sprawności komunikacyjnych, choć robią to częściej nauczyciel ze Szczecina (+20%) – integrację na każdej lekcji deklaruje 34,8% respondentów ze Szczecina (8,7% z województwa) a czasami 61,9% z województwa (56,5 ze Szczecina).

Nauczyciele z obu środowisk mają też różny stosunek do błędów językowego:

- w fazie prezentacji wszystkie błędy koryguje 40,5% nauczycieli (+ 7,5% z województwa), tylko poważniejsze błędy 54% (+ 18% Szczecin);
- w fazie ćwiczeń przed-komunikacyjnych wszystkie błędy poprawia 17,1% ogółu (brak znaczących różnic), poważniejsze 47,8% (+8,2% województwo), w ogóle nie poprawia 17,1% (+4,5% Szczecin);
- w fazie ćwiczeń komunikacyjnych na bieżąco koryguje wszystkie poważniejsze błędy i pomyłki 8,1 % ogółu (+1,8 Szczeci), tylko poważniejsze 38,7% (+19,1% nauczycieli z województwa), w ogóle nie koryguje 49,5% (14,6% ze Szczecina).

Nauczyciele ze Szczecina zdają się być bardziej liberalni w stosunku do błędów uczniowskich, częściej też stosują język angielski w sytuacjach rutynowych, np. udzielenie pochwały (na ogół 75,7% stosujących pochwały po angielsku + 10,6% ze Szczecina). Język polski tylko stosuje 8,1% (+ 6.1% z województwa).

Autorka wyciąga wnioski, że nie wszyscy nauczyciele stosują się do zaleceń podejścia komunikacyjnego. Wielu stosuje raczej podejście eklektyczne, choć widać tu pewne niekonsekwencje.

4. PORÓWNANIE WYNIKÓW OBU BADAŃ

Porównując wyniki osiągnięte przez uczniów w obu badaniach należy stwierdzić, że w dalszym ciągu słabo rozwinięta jest kompetencja lingwistyczna uczniów kończących edukację w szkole średniej. Poprawiły się natomiast wyniki w zakresie kompetencji komunikacyjnej w stosunku do osiągniętych w latach siedemdziesiątych. Najbardziej widoczne jest to w zakresie wymowy (różnica na korzyść nauczania komunikacyjnego wynosi 58,3%). Poprawiły się, choć w

stopniu niewystarczającym wyniki w zakresie płynności (+5,1%) i słownictwa (+3,4%). Gramatyka pozostała na tym samym poziomie. (zob. tabela 1)

Komponenty kompetencji językowej ucznia	Komorowska 1976/77 % niepowodzeń	Korpaczewska 1999/2000 % niepowodzeń
wymowa	64,3	6
Płynność	46,6	41,5
Słownictwo	45,5	42,3
Poprawność	52	52,1

Tabela 1. Zestawienie wyników dwu badań nad kompetencją językową uczniów polskiej szkoły średniej.

Należy przy tym zauważyć, że stopień trudności tekstów, które mieli wyprodukować uczniowie wyższy był w badaniach Korpaczewskiej. Nie dotyczył on sytuacji rutynowych czy typowych. U Komorowskiej była to sytuacja turysty lub przewodnika. W badaniu Korpaczewskiej uczniowie mieli dokonać wyboru prezentu ślubnego dla swojej nauczycielki, na podstawie dostarczonej im planszy z obrazkami przedmiotów, a także swój wybór uzasadnić. Jest to niewątpliwie sytuacja trudniejsza i wymagająca bardziej złożonego języka.

5. WNIOSKI

Z porównanych tu obu badań można wyciągnąć wniosek, że stosowane aktualnie przez nauczycieli podejście do nauczania będące pod pewnym wpływem podejścia komunikacyjnego, jest efektywniejsze niż poprzednie podejście strukturalne, czego dowodem są osiągnięte wyniki nauczania. Jednakże warto też zauważyć, że badania Korpaczewskiej pokazują, iż nauczyciele nie do końca rozumieją bądź akceptują podejście komunikacyjne. Stosując natomiast podejście eklektyczne niezbyt trafnie dokonują wyborów procedur. Na przykład jedni ignorują wszelkie błędy językowe nawet w fazie prezentacji, inni poprawiają wszystkie błędy nawet w fazie komunikacji. Zastanawiający jest fakt niewykorzystywanie naturalnych sytuacji klasy i rutynowych działań do komunikacji w języku obcym. Często jest brak planowania zajęć a w konsekwencji nadmierne poleganie na podręczniku. Słaba jest świadomość stosowanych technik. Niektórzy nauczyciele nie potrafili na przykład nazwać (opisać) stosowanych przez siebie technik dla poszczególnych sprawności a byli też tacy, którzy uważali dryle gramatyczne jako sprawności rozwijające mówienie. To wszystko pokazuje, że możliwe jest jeszcze poprawienie efektywności nauczania poprzez lepsze kształcenie nauczycieli w zakresie praktyki

nauczania. Można więc stwierdzić, że sugestia Hanny Komorowskiej z lat 70. aby w przypadku słabej intensywności nauczania, z jakim najczęściej mamy do czynienia w warunkach polskiej szkoły średniej, w większym stopniu skoncentrować się na rozwoju sprawności komunikacyjnych nie była chybiona. Wyniki badań Korpaczewskiej wykazały wzrost kompetencji w zakresie sprawności ustnego komunikowania się. Nie uległ pogorszeniu poziom kompetencji gramatycznej, choć w dalszym ciągu jest on niezadawalający. Nie należy jednakże ulegać pokusie aby powrócić do minionej praktyki, gdyż nie odniesie ona pożądanego skutku. Wskazywały na to badania Komorowskiej, a także potwierdzają to wyniki innych badań, na omówienie których nie ma tu już miejsca, prowadzonych przez nauczycieli uzupełniających swe kompetencje na studiach magisterskich. Wykazały one słabą efektywność nauczania dedukcyjnego i korygowania określonego typu błędów, w sytuacji gdy dana struktura wykraczała poza aktualny poziom językowy ucznia (por. np. Siek-Piskozub 1998).

Nie oznacza to jednak, że skrajne podejście komunikacyjne sprawdza się w przypadku mało intensywnych kursów oraz braku częstych kontaktów z nabywanym językiem. Istnieje wiele badań temu zaprzeczających. Powinniśmy zatem wprowadzać takie techniki, które pozwolą na realizację obydwu jedynie pozornie przeciwstawnych celów – poprawności językowej i sensowności wypowiedzi w sytuacji autentycznej (zob. np. artykuł M. Pawlaka) a także w większym stopniu angażować ucznia w proces uczenia się i samokontroli (zob. J. Zybert).

BIBLIOGRAFIA:

- Cummins, J. 1983. „Language proficiency and academic achievements”. W: Oller, J. *Issues in Language Teaching Research*.
- Cunningham, D. „The future of the Profession – The FIPLV Discussion Paper”. www.fiplv.org
- Harris, D. 1969. *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Korpaczewska, I. 2000. *Komunikacyjne nauczanie języka angielskiego w szkołach ogólnokształcących*. [Niepublikowana praca doktorska napisana w Uniwersytecie Szczecińskim].
- Pienemann, M. 1986. „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses.” *Australian Working Papers in Language Development* 1:3.
- Siek-Piskozub, T. 1998. „The role of formal instruction in foreign language learning”. *Glottodidactica* vol. XXVI, 331-346.

Kazimiera Myczko

UAM Poznań

CZY BĘDZIEMY NAUCZAĆ NIEKONWENCJONALNIE? METODY ALTERNATYWNE A WSPÓŁCZESNE NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH

1. UWAGI WSTĘPNE

Pytanie: „Czy będziemy nauczać niekonwencjonalnie?” w odniesieniu do nauki języka obcego nie jest zasadne, gdyż od razu należałoby odpowiedzieć na nie twierdząco. Rzeczą wiadomą jest, że określenie „niekonwencjonalne nauczanie” w literaturze przedmiotu wiąże się ściśle z metodami alternatywnymi, a metody te są stosowane przynajmniej od lat siedemdziesiątych.

Stąd też chcielibyśmy zawarte w tytule pytanie odnieść do nauczania szkolnego i ująć je w perspektywie współczesnej koncepcji kształcenia językowego, a mianowicie podjąć próbę określenia zależności pomiędzy współczesnymi zasadami nauczania języków obcych a tzw. nauczaniem niekonwencjonalnym.

2. CHARAKTERYSTYCZNE CECHY NAUCZANIA KONWENCJONALNEGO

Użycie w referacie pojęcia konwencji w nauczaniu wynika z chęci przeciwstawienia go tzw. niekonwencjonalnemu podejściu.

Pojęcie nauczanie konwencjonalne stosowane jest w literaturze przedmiotu niezwykle rzadko. Używane są natomiast często określenia: nauczanie tradycyjne i nauczanie nowoczesne, przy czym rozróżnienie to dotyczy różnych płaszczyzn procesu dydaktycznego, np. celów i zadań nauczania, zasad dydaktycznych, treści nauczania i stosowanych środków dydaktycznych, form pracy lekcyjnej oraz postrzegania roli nauczyciela i ucznia. Jest to nauczanie zinstytucjonalizowane, uregulowane podstawami programowymi, uwzględniające rozwój współczesnych pokrewnych dydaktyce języka obcego dyscyplin naukowych.

Koncepcja nauczania języka obcego bardzo często przedstawiana jest z perspektywy rozwoju dyscyplin pokrewnych. Celem tego typu przedstawienia jest wskazanie na ile dana dyscyplina naukowa wpłynęła na powstanie określonego paradygmatu nauczania języka obcego i na ile wyniki jej badań mogą stanowić podstawę do określonych implikacji dydaktycznych.

Nauczanie konwencjonalne, albo jak je określiliśmy powyżej tradycyjne, to nauczanie, któremu przypisany jest **określony wzorzec socjalny pełnionych ról przez nauczyciela i ucznia**. Nauczyciel jest osobą, która kieruje bez reszty procesem dydaktycznym. To on decyduje, który z uczniów będzie mówił i co będzie mówił. Uczniowi przyporządkowywana jest rola obiektu, a nie podmiotu w nauczaniu.

„Dyskurs w klasie jest zdominowany przez nauczyciela. Nauczyciel nie komunikuje się z uczniami, on zazwyczaj przekazuje i egzekwuje przekazany materiał językowy.(...) Specyfika warunków, w których odbywa się komunikacja i charakter jej przebiegu powoduje, że wypowiedzi ucznia służą zazwyczaj unikaniu sankcji ze strony nauczyciela... Uczeń nie realizuje własnych potrzeb mówienia, lecz zazwyczaj potrzeby narzucone przez nauczyciela, podlegające działaniu językowemu, co powoduje przy braku tzw. luki informacyjnej jedynie pozorowanie działań komunikacyjnych” (Zawadzka 1993:18).”

Ścisłe wyznaczone ramy nauczania szkolnego, czas na naukę sprzyjają też temu tradycyjnemu podziałowi ról. Neuner (1997:40) podkreśla m.in., że proces nauczania, przekazywanie treści w kształceniu językowym oraz sterowanie zachowaniem ucznia ciągle jeszcze dominują nad procesem uczenia się. Sprzyjają temu również już wcześniej wspomniane elementy sterowania w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. Rampillon (1994:461) wskazuje tu głównie na treści nauczania zawarte w programach, podręcznikach i rozkładach materiału, na podstawie których to nauczyciel określa, czym uczniowie powinni być zainteresowani.

W nauczaniu tradycyjnym **nie ma miejsca na inicjatywy ucznia** oraz różnicowanie zadań. Uczniowie, bez względu na swe możliwości i umiejętności, zajmują się tym samym. Również **odpowiedzialność za wyniki ponosi jedynie nauczyciel**.

Nauczanie tradycyjne związane jest zawsze z **nauczaniem frontalnym**, w którym nauczyciel przedstawia materiał w sposób werbalny. Fakt, że to nauczanie zapewnia sobie jeszcze ciągle tak znaczącą pozycję w procesie dydaktycznym, wynika co najmniej z kilku powodów:

- jest to najtańsza forma nauczania;
- nauczanie frontalne daje poczucie bezpieczeństwa nauczycielowi (w tym nauczaniu panuje on nad klasą);
- nauczanie to zapewnia mu poczucie sukcesu, szczególnie wtedy, gdy w sposób umiętny przedstawi trudny materiał, a uczniowie go zrozumieją;
- daje też poczucie pewności nauczycielowi, że realizuje zaplanowany materiał. Tego poczucia nie zapewnia praca projektowa czy praca w grupach, podczas której nauczyciel ciągle jeszcze ma wrażenie, że czas mija a materiał nauczania przecieka mu przez palce.
- nauczanie frontalne zapewnia dyscyplinę na lekcji (Meyer/Meyer 1997: 34-35).

Nauczanie konwencjonalne **aktywizuje lewą półkulę mózgową**, a więc półkulę odpowiedzialną za myślenie abstrakcyjno-logiczne, powiemy, gdy ujmemy je w kategoriach teorii lateralizacji półkul mózgowych.

Nauczanie tradycyjne związane jest bardzo często ze stresem, obawą przed negatywną oceną, poczuciem, że nauczyciel widzi jedynie błędy, a nie dostrzega tego, czego uczeń się nauczył. Ze względu na **silną koncentrację uwagi na formalnych aspektach języka** w opanowaniu języka nauczanie konwencjonalne blokuje ucznia w użyciu języka z uwagi na niemożność sprostania wymaganiom formułowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, których oczekuje się w takim właśnie podejściu.

Podsumowując należy podkreślić, iż nauczanie tradycyjne to nauczanie uregulowane podstawami programowymi, w którym dominującą rolę odgrywa nauczyciel, a najważniejszą formą pracy lekcyjnej jest nauczanie frontalne. Aktywizuje ono lewą półkulę mózgową i jest zorientowane głównie na poprawność gramatyczną.

3. CHARAKTERYSTYCZNE CECHY NAUCZANIA NIEKONWENCJONALNEGO

Nauczanie języków obcych według metod alternatywnych powstałych w latach siedemdziesiątych przebiega inaczej. Jest ono, jak wiadomo, wynikiem przejścia przez twórców tych metod określonych tendencji psychologicznych, w tym w szczególności koncepcji dynamiki grupowej, psychoterapii i psychologii Rogersa (Krumm 1981:4, Schwerdtfeger 1986:148n.).

W nauczaniu niekonwencjonalnym wyróżniamy dwie koncepcje:

- **koncepcję otwartą**, w której działanie nauczyciela dopuszcza szeroką wariantowość procesu dydaktycznego (Community Language Learning, The Natural Approach, koncepcja Freineta) oraz
- **tzw. metody zamknięte**, które składają się ze ściśle określonych kroków dydaktycznych oraz zestawionych materiałów - Total Physical Response, Suggestopedia (Dietrich 1995: 194).

Z tego wynika, że metody niekonwencjonalne różnią się znacznie pomiędzy sobą. Od metod konwencjonalnych odróżnia je przede wszystkim ich innowacyjność i zwrócenie uwagi na elementy, które w konwencjonalnym nauczaniu pomijano.¹

Nauczanie niekonwencjonalne wyróżnia się następującymi czynnikami, które zostały w poszczególnych metodach uwzględnione w różnym stopniu:

¹ Z uwagi na to, że metody alternatywne: Total Physical Response, The Silent Way, Community Language Learning, The Natural Approach i Suggestopedia zostały przedstawione w „Neofilologu” nr 4 w artykule H. Komorowskiej pt. *Tak zwane metody niekonwencjonalne w nauczaniu języków obcych*, zrezygnujemy tu z ich szczegółowego omówienia. Por też charakterystykę tych metod u Schwerdtfeger 1986:148n.

- **całościowym przetwarzaniem treści uczenia się**, stąd też metody niekonwencjonalne określane bywają często jako metody całościowe. Spora część metod alternatywnych opiera swe założenia na teorii lateralizacji półkul mózgowych (Philipov 1986:14nn). Treści nauczania mają być również przetwarzane na płaszczyźnie emocjonalnej i pozawerbalnej. Uaktywnieniu prawej półkuli mózgowej służy włączenie do procesu dydaktycznego mimiki, gestów, muzyki, ćwiczeń relaksacyjnych. Modyfikacje procesu uczenia się prowadzą według zwolenników tychże metod do przekroczenia istniejących granic w procesach myślowych, do poszerzenia świadomości, do trwałości zapamiętywania oraz do 90-procentowego wzrostu wyników uczenia się poprzez uaktywnienie niewykorzystanej do tej pory pojemności mózgu.

- **humanizacją procesu uczenia się**. W nawiązaniu do humanistycznego podejścia, rozwiniętego w psychologii przez Rogersa, uczeń ma być postrzegany w procesie uczenia się jako centralny element tego procesu.

- **stworzeniem korzystnego, sprzyjającego klimatu uczenia się**, charakteryzującego się wzajemnym zaufaniem nauczyciela i ucznia, jednocześnie unikającego i przeciwdziałającego negatywnym emocjom, takim jak stres czy obawa przed wykonywaniem określonych zadań. Chodzi tu przede wszystkim o nauczyciela, który w stosunku do uczniów wykazywałby postawę zrozumienia i poszanowania, któremu obca byłaby postawa lekceważenia i obojętności.

- **dominującymi formami pracy** w metodach takich jak Community Language Learning, Natural Approach i Sugestopedii **jest praca w grupach i praca w parach**. Godzina lekcyjna składa się z szeregu interakcji np. gier językowych, interakcji humanistyczno-afektywnych, interakcji mających na celu wymianę informacji, w ramach których rozwijane jest zarówno receptywne, jak i produktywne użycie języka (Tschirner 1999:63).

Kiedy mówi się o nauczaniu niekonwencjonalnym, warto przyjrzeć się nieco bliżej koncepcji pedagogicznej Fraineta. Można ją najkrócej określić jako koncepcję zorientowaną na proces. Życie klasy koncentruje się wokół produktu, który ma powstać. Decyzja o tym, co ma powstać opiera się na zainteresowaniach uczniów i kontaktach z otoczeniem. Proces powstawania produktu jest zarazem procesem uczenia się.

Cele, do których się dąży, brzmią współcześnie:

- uczenie się samodzielnej i odpowiedzialnej pracy w zakresach , które są dla ucznia przejrzyste i jasne do sprycyzowania;
- przejęcie odpowiedzialności w wyborze i organizacji pracy przez uczniów i zwolnienie nauczyciela z wykonywania zadań, które można powierzyć uczniom; w ten sposób odciążony nauczyciel może bardziej poświęcić się określonej grupie lub określonym uczniom;
- daleko idąca odpowiedzialność ucznia za swój proces uczenia się;
- umożliwienie każdemu uczniowi pracy według własnych zainteresowań, umiejętności i rytmu uczenia się (Schleminger1996:94)

Jako naczelny cel pedagogiki Fraineta określa się wyeliminowanie odległych od życia, typowo szkolnych wyobcowanych form uczenia się i urzeczywistnienie procesów samoregulujących, socjalnych i emancypacyjnych w procesie dydaktycznym.

Podsumowując należy stwierdzić iż nauczanie niekonwencjonalne - to nauczanie, którego celem jest całościowe przetwarzanie treści uczenia się. Jest to również nauczanie zwracające dużą uwagę na interakcje w ramach grup uczniowskich, na potrzeby emocjonalne ucznia: na potrzebę bezpieczeństwa i potrzebę uznania, ograniczające znaczenie poprawności językowej na rzecz skuteczności komunikacyjnej. W nauczaniu niekonwencjonalnym uczeń staje się współodpowiedzialny za przebieg i wynik procesu uczenia się.

4. NIEKONWENCJONALNE TENDENCJE W SZKOLNYM NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Metody alternatywne niewątpliwie pozostawiają otwarte pytania związane z postrzeganiem instytucjonalnego nauczania. Dotyczą one np. sposobu połączenia otwartości koncepcji kształcenia z treściami podręczników do nauki języka obcego, z problemem błędów językowych oraz oceną ucznia.

Także w stosunku do metod alternatywnych odnosi się ciągle jeszcze aktualne stwierdzenie, że nie ma jednej metody nauki języków obcych i raczej być jej nie może. Należy tu wspomnieć o metodologii integratywno-selektywnej (Pfeiffer 1975:62), która do dnia dzisiejszego nie straciła nic ze swej aktualności.²

Należy też przyznać rację Baurowi (1996:134), który pisze, że dotychczas wypracowane metody nauki języków obcych reprezentowane są być może w formie czystej w nauce. W praktyce podlegają one wielorakim zmianom i przekształceniom. Poszczególne elementy przejmowane są w sposób eklektyczny w inne koncepcje kształcenia językowego. W ten sposób elementy stają się znane, a dana metoda traci swą spektakularną nowość. Jako przykład służyć może metoda audiowizualna, która kiedyś stosowana była w formie czystej, ze ściśle wyznaczonymi fazami i krokami dydaktycznymi. Dziś pozostały z tego: sytuacyjność, wsparcie procesu dydaktycznego poprzez obraz jako oczywiste elementy procesu nauczania.

Stosowanie muzyki, ćwiczenia relaksacyjne, stosowanie technik programowania neurolingwistycznego opuściły, zdaniem Baura (1996:134), getto sugestopedii i mają miejsce również w konwencjonalnym nauczaniu.

Dodatkowym dowodem na to jest eklektyzm współczesnego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych. Nie sposób nie dostrzec szeregu przemyśleń metod alternatywnych we współczesnych zasadach nauczania języka obcego. Posłużę się tu przykładowo wybranymi zasadami sformułowanymi w

² por. również Schwerdtfeger (1986:149)

Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene jugendliche Lerner oraz w *Programie nauczania języka niemieckiego w szkołach średnich - poziom zaawansowany*.

Zasada pierwsza: Uczeń traktowany jest jako podmiot i znajduje się w centrum procesu dydaktycznego.

Nie jest to zasada nowa, bowiem już w metodzie kognitywnej głoszone tę zasadę, odnosząc ją wszelako do świadomego odbioru prezentowanych treści nauczania. Tu jednak rozumie się tę zasadę szerzej, podkreślając, że nauka języka niemieckiego powinna uwzględniać kognitywne, emocjonalne i estetyczne doświadczenia uczniów, mając na uwadze społeczne zapotrzebowania, normy i wartości. Stosownie do swych umiejętności i zainteresowań uczeń jest zaangażowany w całość procesu planowania. W procesie dydaktycznym należy więc stworzyć takie warunki, by uczeń mógł być współodpowiedzialny za kształt, przebieg i wynik własnego procesu uczenia się.

Zasada druga: Nauka języka niemieckiego jest nauka skierowaną na działanie. Włączenie elementów opierających się na koncepcji pedagogicznej Fraineta umożliwia, np. funkcjonalno- instrumentalne postrzeganie języka.

Język służy do regulacji działań. Postrzega się go więc również jako środek socjalizacji wypracowanej dla potrzeb nauczania języka obcego. Nauczanie przebiega w autentycznych kontekstach, przy czym czynności komunikacyjne są zawsze ukierunkowane na działanie językowe oraz na efekt końcowy tego działania.

Przejęcie elementów tej koncepcji i włączenie ich w proces dydaktyczny wynika oczywiście z rozeznania zalet, które niesie ona dla opanowania języka obcego. Podobnie jak w innych metodach alternatywnych podkreśla się też sytuacyjny i afektywny charakter języka. W nauczaniu przebiegającym całościowo procesy myślenia związane są nierozzerwalnie z wrażeniami estetycznymi, uczuciami i praktycznym działaniem.

Zasada trzecia: Nauka języka niemieckiego jest ukierunkowana tematycznie. Przedmiotem nauki są tematy dające uczniowi sposobność refleksji nad rzeczywistością z punktu widzenia własnego poglądu na świat. Ponieważ doświadczenia i zainteresowania uczniów stanowią punkt wyjścia procesu dydaktycznego, uczniowie będą intelektualnie zaangażowani przy opracowywaniu tematów. Współczesna koncepcja nauczania przywiązuje dużą wagę do roli afektywnych czynników. Zwraca się uwagę na to, że uczniowi bliskie są takie potrzeby, jak potrzeba napięcia emocjonalnego, przyjemności i zabawy.

Zasada czwarta: Nauka języka niemieckiego sprzyja autonomicznemu uczeniu się. W myśl tej zasady nauczanie języka niemieckiego powinno uwzględniać i rozwijać różnorodne strategie uczenia się. Warunkuje to możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów, sprzyja kreatywności ucznia i transferowi umiejętności na nowe sytuacje.

Powyższe przytoczone i krótko skomentowane zasady wskazują jednoznacznie na to, że pojęcie konwencji w nauczaniu zmienia się. Umniejszenie znaczenia poprawności gramatycznej na rzecz płynności i skuteczności komunikacyjnej - to nie tylko wynik psycholingwistycznych badań nad językiem ucznia, ale również wcześniejszego wpływu metod niekonwencjonalnych na dydaktykę języka obcego. Nietrudno też nie dostrzec powstałej pod ich wpływem zmiany roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, a więc przejęcia przez niego roli doradcy, umiającego powierzyć uczniowi określone zadania i animatora procesu uczenia się.

Niekonwencjonalne metody nauczania przyczyniły się również do zwrócenia uwagi na określone kompetencje nauczyciela. Prócz wysokich kompetencji w zakresie języka i kultury kraju danego obszaru językowego oraz kompetencji dydaktyczno-metodycznych zwróciły szczególną uwagę na kompetencje pedagogiczne nauczyciela, wiążące się m.in. z życzliwym i przyjaznym stosunkiem do uczniów, umiejętnością powierzenia uczniowi określonych ról w procesie dydaktycznym, uznaniem postępów ucznia a nie jedynie wskazywaniem na błędy językowe.

Czy będziemy nauczać niekonwencjonalnie? Na to pytanie powinien odpowiedzieć też sam nauczyciel. Nauczanie skierowane na ucznia, nauczanie otwarte, dążące do emancypacji ucznia w procesie dydaktycznym stawia też przed nauczycielem wysokie wymagania nie tylko w zakresie nabytych kompetencji, ale również w zakresie osobowości. Nie sposób tu też pominąć warunki kształcenia w polskich szkołach, wspomnimy tylko o zbyt licznych zespołach uczniowskich ograniczających w istotny sposób założenia interakcji grupowej.

5. UWAGI KOŃCOWE

W ograniczonych ramach artykułu nie sposób poddać szczegółowej analizie wszystkie zależności i elementy współczesnego nauczania ze zwróceniem uwagi na elementy nowe, niekonwencjonalne.

Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule, chcielibyśmy podkreślić, że konwencja nauczania zmienia się. Współczesna koncepcja nauczania jest koncepcją otwartą i eklektyczną. Znajomość różnorodnych metod i form nauczania, stosowanie w praktyce różnorodnych technik nauczania sprawia, że w myśl NLP³ wychodzimy coraz bardziej naprzeciw potrzebom uczniów. Całościowe przetwarzanie treści przez ucznia się staje się powoli standardowym wymogiem współczesnego nauczania.⁴ Stąd na kursach dokształcających dla nauczycieli warto poświęcić również miejsce metodom alternatywnym.⁵

³ Por. tu np. pracę Grindera „NLP für Lehrer“

⁴ Mówi się tu często o koncepcji uczenia się wszystkimi zmysłami (Lernen mit allen

Metody niekonwencjonalne są i będą inspiracją dla innowacyjnych tendencji w zinstytucjonalizowanym nauczaniu języka obcego na drodze odejścia od tradycyjnych form kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA:

- Baur, R.S. 1996. "Die Suggestopädie". *Flul* 25, 106-137
- Dietrich, I. 1995. "Alternative Methoden". W: K.R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Franke, 194-200
- Grinder, M. 1995. *NLP für Lehrer. Ein praxisorientiertes Arbeitsbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag für angewandte Kinesiologie
- Komorowska, H. 1992. *Tak zwane metody niekonwencjonalne*. Neofilolog 4, 7-20
- Krumm, H.-J. 1983. "Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt". *Zielsprache Deutsch*, 3-12
- Neuner, G. 1997. "Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert". *Fremdsprache Deutsch. Trends 2000* Sondernummer II, 38-48
- Meyer, H./Meyer, M.A. 1997. "Lob des Frontalunterrichts". *Friedrich Jahresheft*, 34-37
- Philipov, E. 1986. "Die Suggestopädie als ein neuer Lernansatz und Modell ganzheitlichen Lernens" W: P. Bochow, H. Wagner: *Suggestopädie /Superlearning/ Grundlagen und Anwendungsbereiche*. Speyer: Gabal Verlag GmbH 13-23
- Program nauczania języka niemieckiego w szkołach średnich-poziom zaawansowany *Curriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4* Ministerstwo Edukacji Narodowej Warszawa 1995
- Rampillon, U. 1994. "Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?" *Die neueren Sprachen* 5, 455-466
- Schwerdtfeger, I. C. 1986. "Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. Eine Herausforderung für die Schule?" *Info DaF* 2, 141-149
- Schleminger, G. 1996. "Frainet-Pädagogik-(auch) ein Asatz für den Fremdsprachenunterricht." *Flul* 25, 87-105
- Tschirner, E. 1996. „Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach“. *Flul* 25, 38-49
- Zawadzka, E. 1993. "Problemy i paradoksy komunikacji w klasie". *Neofilolog* 6, 17-24

Sinnen).

⁵ W prowadzonym obecnie przez Katedrę Glottodydaktyki i Translatoryki UAM w Poznaniu Podyplomowym Studium skierowanym do nauczycieli języka niemieckiego sporo miejsca poświęca się tym właśnie metodom.

Mirosław Pawlak

Instytut Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu
Uniwersytet im. A. Mickiewicza

NAUCZANIE FORMALNYCH ASPEKTÓW JĘZYKA – PRZEŻYTEK CZY KONIECZNOŚĆ?

1. WSTĘP

Jednym z centralnych problemów dydaktyki języków obcych jest to czy i w jakim stopniu nauczanie języka opierać się powinno na stopniowym wprowadzaniu dobranych przy pomocy różnorodnych kryteriów form językowych, czy też może lepszym wyjściem byłaby replikacja w klasie warunków naturalnych, w których akwizycja może przebiegać w sposób incydentalny, bez zwracania uwagi na poszczególne elementy kodu językowego.

Większość znanych metod nauczania odwoływała się w mniejszym lub większym stopniu do tzw. strategii analitycznej (Stern 1993)¹, traktującej język jako obiekt, którego elementy składowe mogą zostać wyraźnie wyodrębnione i, po dokonaniu odpowiedniej gradacji, wprowadzane podczas kolejnych jednostek lekcyjnych. Choć uczący się nie zawsze mieli świadomość tego, iż koncentrują się na pewnym aspekcie kodu językowego, zasadniczym celem nauczyciela była prezentacja oraz ćwiczenie danej struktury gramatycznej, kategorii semantycznej, czy też funkcji językowej, przy zwracaniu marginalnej uwagi na wykształcanie umiejętności komunikowania się. Alternatywne podejście, które rozwinęło się pod koniec lat sześćdziesiątych postulowało rezygnację z nauczania form językowych i skoncentrowanie się na używaniu języka docelowego do wyrażania znaczeń i osiągania określonych celów komunikacyjnych. Poglądy te doprowadziły do wykształcenia się tzw. podejścia komunikacyjnego, które odchodziło od selekcji i gradacji materiału językowego na rzecz upodobnienia komunikacji w klasie szkolnej do warunków naturalnych.

Studiując literaturę przedmiotu łatwo jest zauważyć, iż mimo upływu czasu i ogromnego wysiłku badawczego, debata między zwolennikami obu zaprezentowanych podejść daleka jest od zakończenia, a przedstawiane argumenty są na tyle przekonujące, że nierozsądnym wydaje się całkowite odrzucenie któregośkolwiek z nich bez ryzyka zubożenia dydaktyki nauczania języków obcych.

¹ Istnieją tutaj pewne różnice terminologiczne. To co Stern (1993) nazywa strategią analityczną, określane jest czasami jako podejście syntetyczne (Wilkins 1976), choć termin ten odnosi się głównie do sposobu konstrukcji programów nauczania.

W ostatnich latach coraz większa grupa teoretyków i badaczy stoi na stanowisku, że tego typu dychotomiczny podział jest w gruncie rzeczy sztuczny, i że niezbędna jest integracja strategii analitycznej i podejścia komunikacyjnego. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja takiego właśnie zintegrowanego podejścia, przedstawienie najbardziej charakterystycznych dla niego technik, jak również analiza jego implikacji dla nauczania języków obcych w polskich szkołach². Choć omawiane poniżej treści koncentrować się będą na nauczaniu gramatyki, zaprezentowane techniki mogą być również wykorzystane dla optymalizacji procesu przyswajania innych elementów kodu językowego.

2. ARGUMENTY PRZECIWNIKÓW STRATEGII ANALITYCZNEJ

Przeciwnicy metod nauczania preferujących zdekontekstualizowaną prezentację form językowych oraz związanych z nimi programów nauczania wykazują nieefektywność sztucznie upraszczanych materiałów, bezpośrednich wyjaśnień i mechanicznych ćwiczeń gramatycznych, wymuszanej produkcji językowej, tłumaczenia czy też poprawiania błędów językowych. Dla uzasadnienia tak krytycznego stanowiska, przytaczają oni całą gamę teoretycznych i empirycznych argumentów, z których najważniejsze zaprezentowano poniżej:

1. Sukces większości dzieci w przyswajaniu pierwszego i drugiego języka, przy jednoczesnym braku takiego sukcesu w przypadku wielu nastolatków i osób dorosłych, nawet w sytuacjach gdy czynniki afektywne i kognitywne wydają się sprzyjać akwizycji.
2. Wyniki badań świadczące o istnieniu ustalonego porządku w przyswajaniu elementów morfologicznych w warunkach naturalnych i szkolnych, jak również pewnych sekwencji rozwojowych w przypadku niektórych elementów syntaktycznych (pytania, przeczenia, itp.).
3. Nikła celowość gradacji materiału gramatycznego jeśli wziąć pod uwagę fakt, iż przyswajanie języka nie przebiega jednokierunkowo, a uczący się częstokroć używają przyswajanych struktur w sposób wysoce niestabilny – czasami kilka form rozwojowych funkcjonuje równolegle zależnie od

² Choć problematyka omawiana w niniejszej publikacji jest w dużym stopniu aktualna dla różnych poziomów kształcenia, doświadczenie zawodowe autora powoduje, że większość zawartych w niej sugestii dotyczy głównie możliwości optymalizacji procesu nauczania języków obcych na poziomie polskiej szkoły średniej. Innym powodem takiego zastrzeżenia jest fakt, iż wiele z omawianych tu technik wymaga od uczących się pewnej świadomości metalingwistycznej, która pojawia się dopiero w późniejszych etapach kształcenia. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciele szkół podstawowych czy gimnazjów nie znajdują tu wskazówek i technik, które mogłyby się okazać użytecznymi w ich pracy.

kontekstu, a popełniane są błędy w formach gramatycznych, które uczący się już wydawał się opanować.

4. Występowanie form gramatycznych (np. system przedimków w języku angielskim), które mogą być w pełni przyswojone jedynie poprzez ekspozycję, gdyż żmudne wyjaśnienia i ćwiczenia gramatyczne w nieznacznym tylko stopniu przyczyniają się do ich opanowania, ograniczając jednocześnie czas, który można byłoby poświęcić zadaniom rzeczywiście promującym rozwój kompetencji komunikacyjnej.
5. Przekonanie niektórych teoretyków (Carroll 1996), że jeśli formy gramatyczne są częścią tzw. gramatyki uniwersalnej (*universal grammar*), świadome ich nauczanie jest zbędne, przy założeniu, że osoby dorosłe mają ciągły dostęp do reguł tego systemu.
6. Założenia teorii akwizycji drugiego języka zaproponowanej przez Krashena (1982), według której wiedza będąca rezultatem świadomego uczenia się (*learning*) jest odrębna od nieświadomie przyswojonej znajomości języka (*acquisition*), przy czym tylko ten drugi rodzaj odgrywa główną rolę przy tworzeniu płynnych wypowiedzi, a wiedza świadomie wyuczona nigdy nie może się stać wiedzą przyswojoną (*non-interface position*).

3. DLACZEGO NAUCZANIE GRAMATYKI W KLASIE SZKOLNEJ JEST KONIECZNE?

Chociaż wiele postulatów wysuwanych przez zwolenników podejścia komunikacyjnego uznać można za uzasadnione, a nacisk na komunikowanie znaczeń bez wątpienia przyczynia się do rozwoju wszystkich komponentów kompetencji komunikacyjnej, wątpliwa wydaje się możliwość całkowitego porzucenia nauczania gramatyki, szczególnie w sytuacjach, gdzie większość uczniów jest w praktyce pozbawiona ekspozycji na przyswajany język obcy poza klasą szkolną, a znajomość kodu językowego jest jednym z istotnych kryteriów w różnego rodzaju sytuacjach egzaminacyjnych. Taką właśnie opinię podziela wielu metodyków, badaczy i nauczycieli, przytaczając jednocześnie następujące argumenty:

1. Wyniki badań sugerują, że osoby dorosłe nie są zazwyczaj zdolne do osiągnięcia zbliżonej do rodzimych użytkowników kompetencji komunikacyjnej jedynie poprzez ekspozycję. Niektórzy dorośli osiągają jednak bardzo wysoki poziom zaawansowania, a tym co im to umożliwia jest właśnie świadome uczenie się języka (Newport 1990).
2. Badania nad tzw. programami immersyjnymi, uważanymi za doskonałą ilustrację założeń podejścia komunikacyjnego, wykazały, że choć ich uczestnicy osiągają porównywalny z rodzimymi użytkownikami poziom płynności oraz umiejętności rozumienia ze słuchu, ich kompetencja gramatyczna pozostawia wiele do życzenia.

3. Niektóre różnice pomiędzy systemami gramatycznymi języka ojczystego i języka docelowego są niemożliwe do przyswojenia jedynie w wyniku ekspozycji. W takich przypadkach negatywna informacja zwrotna w postaci krótkiego wyjaśnienia reguły gramatycznej, bądź też poprawienia błędu wydaje się niezbędna (White 1991).
4. Wielu badaczy kwestionuje twierdzenia dotyczące odrębności świadome i podświadome przyswojonej wiedzy językowej. Krytyce poddany został również pogląd, że efektywne uczenie się może zachodzić jedynie podświadomie, gdyż pewna doza świadomości jest niezbędna dla długotrwałej retencji przyswajanych informacji (McLaughlin 1990).
5. Choć wyniki wielu projektów badawczych sugerują, że możliwe jest przyswojenie większej części kodu językowego poprzez ekspozycję, proces ten jest mało efektywny, co stawia pod znakiem zapytania możliwość oparcia wyłącznie na nim procesu dydaktycznego.

4. ZINTEGROWANE PODEJŚCIE DO NAUCZANIA KODU JĘZYKOWEGO

Choć zwolennicy obu przedstawionych powyżej pozycji poszukują coraz to nowych teoretycznych i empirycznych argumentów na poparcie swych twierdzeń, trudno oprzeć się wrażeniu, że tego typu dychotomiczne podejście nie służy pogłębianiu naszego zrozumienia mechanizmów przyswajania języka i wprowadza niepotrzebne napięcia i emocje w sam proces dydaktyczny. Cóż ma bowiem począć nauczyciel z zapalem śledzący nowinki metodyczne i regularnie biorący udział w różnego rodzaju warsztatach tylko po to by znaleźć tam sprzeczne i czasami nie do końca osadzone w realiach szkolnych rekomendacje? Jakiegokolwiek wyboru by nie dokonał, efekty jego pracy nie będą tak satysfakcjonujące jak można by było oczekiwać biorąc pod uwagę nader chyba optymistyczne przewidywania teoretyków i badaczy. Jeżeli bowiem tradycyjnie już skoncentruje się na różnych aspektach kodu językowego, uczniowie z trudem będą umieli się komunikować w sytuacjach zbliżonych do naturalnych. Jeśli natomiast zechce bezkrytycznie kierować się zaleceniami podejścia komunikacyjnego, wkrótce może się okazać, że braki w znajomości gramatyki, czy też leksyki mają dla uczniów katastrofalne następstwa na różnego rodzaju egzaminach.

Biorąc pod uwagę zalety i słabości obu naszkicowanych powyżej podejść, wydaje się oczywiste, że tylko umiejętna ich integracja w klasie szkolnej ma największe szanse przyczynić się do optymalizacji procesu przyswajania języka obcego. Takie właśnie zintegrowane podejście zaproponował Long (1991), wprowadzając rozróżnienie pomiędzy tradycyjnym naciskiem na różnego rodzaju izolowane formy językowe (*focus on forms*), a podejściem akcentującym nacisk na określoną formę w kontekście wykonywania zadań komunikacyjnych (*focus on*

form). Proponowane rozwiązanie oparte jest w dużym stopniu na twierdzeniach tzw. Hipotezy Interakcyjnej (*Interaction Hypothesis*), według której efektywnemu przyswajaniu języka docelowego służy tzw. negocjacja znaczeń, prowadząca do zwiększenia poziomu zrozumienia bez zbytniego upraszczania materiału językowego, jak również odpowiedniego rodzaju negatywna informacja zwrotna, która umożliwia uczącym się dostrzeżenie i modyfikację błędnych hipotez funkcjonujących w ich języku pośrednim.

W odróżnieniu od tradycyjnego nauczania gramatyki, podejście proponowane przez Longa zakłada, że zwrócenie uwagi uczących się na określoną formę językową jest efektywne jedynie wtedy, gdy ma ono miejsce w trakcie dyskursu, którego zasadniczym celem jest przekazywanie znaczeń w celu osiągnięcia autentycznego celu komunikacyjnego. W rezultacie, uczący się skupiają się na poprawnym użyciu danego elementu kodu językowego w celu efektywnego komunikowania autentycznych treści w ściśle określonym kontekście. W chwili gdy następuje interwencja, uczący się jest więc świadomy zarówno znaczeń, które chce wyrazić, jak również form, których używa. Rezultatem takiego postępowania jest tzw. spostrzeganie (*noticing*), czyli rejestracja przez uczącego się faktu, że istnieją luki w stworzonym przez niego systemie języka pośredniego (Schmidt 1993).

Choć zaproponowane przez Longa podejście nie obejmuje metodologii zakładających wprowadzanie i ćwiczenie określonych struktur jako czynnika będącego podstawą organizacji i planowania procesu nauczania, nacisk na określoną strukturę może przybierać różne, czasami nawet bardzo tradycyjne, formy. Niezależnie od różnic w interpretacji, wspólnym mianownikiem technik zastosowanych w większości projektów badawczych jest oparcie planu interwencji na analizie rzeczywistych potrzeb uczących, a nie narzuconym przez nauczyciela lub instytucję programie nauczania.

5. PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA NACISKU NA DANĄ FORMĘ JĘZYKOWĄ W KLASIE SZKOLNEJ

Zwracanie uwagi uczących się na pewne aspekty przyswajanego kodu językowego odbywać się może na rozmaite sposoby. Interwencja może mieć na przykład charakter proaktywny (*proactive*), gdzie nauczyciel z góry planuje włączenie pewnej struktury w daną jednostkę lekcyjną na podstawie uprzedniej analizy trudności jakie napotykają uczniowie. Może ona również być reaktywna (*reactive*), gdzie dana forma językowa staje się przedmiotem zainteresowania w sposób bardziej spontaniczny, często w odpowiedzi na popełniony przez ucznia konkretny błąd. Równie ważne jest to, w jakim stopniu uczący się mają być świadomi faktu, że stosowane techniki i zadania mają na celu zwrócenie ich uwagi na dany aspekt kodu językowego (*explicit vs. implicit*). Innym problemem jest

również to, czy eksponowanie danej struktury w trakcie zadań komunikacyjnych poprzedzone ma być krótką prezentacją reguł (cf. Doughty i Williams 1998).

Decyzje podjęte przez nauczyciela w opisanych powyżej zakresach przekładają się na konkretne techniki, których lista przedstawiona została poniżej. Dla większej przejrzystości techniki te uszeregowano według rosnącego stopnia świadomości uczących się, że wykonywane przez nich zadania koncentrują się na danej formie lub funkcji językowej.

1. Zwiększenie ekspozycji uczących się na pewien aspekt języka docelowego poprzez dobór odpowiednich tekstów (*input flood*). Technika ta oparta jest na założeniu, że częstsze występowanie danej struktury w prezentowanym materiale językowym zwiększy prawdopodobieństwo jej rejestracji przez uczących się. Przeprowadzone badania sugerują, że technika ta stosowana w izolacji nie jest zbyt efektywna (White 1998).
2. Planowanie zadań komunikacyjnych, których rozwiązanie nie jest możliwe bez użycia określonych struktur, bądź funkcji językowych (*task essentialness*). Choć efektywność tego typu zadań jest wysoka, są one bardzo trudne do skonstruowania. Dotyczy to w szczególności form, których poprawne użycie, czy zrozumienie nie jest konieczne do osiągnięcia celu komunikacyjnego (np. końcówka -s).
3. Przygotowywanie materiałów językowych, w których adresowana struktura gramatyczna jest eksponowana poprzez manipulowanie jej stroną graficzną (*input enhancement*). Technika ta może polegać na wprowadzaniu różnych kolorów, zróżnicowanych rodzajów i wielkości czcionek, podkreśleń, itp. Celem tego typu zabiegów jest zwrócenie uwagi uczących się na daną formę językową w nadziei, że spowoduje to uruchomienie mechanizmów odpowiedzialnych za jej akwizycję. Przeprowadzone badania sugerują, że technika ta jest bardziej efektywna aniżeli samo zwiększenie ekspozycji (White 1998).
4. Planowanie zadań stymulujących negocjację wyrażanych znaczeń i używanych form językowych (*negotiation of form and meaning*), co ma spowodować modyfikację wypowiedzi uczących się zainicjowaną pewnymi rodzajami negatywnej informacji zwrotnej. Według wielu badaczy, modyfikacje tego typu stanowią użyteczne mechanizmy testowania hipotez językowych (Pica 1994).
5. Konstruowanie zadań negocjacyjnych, w których modyfikacja produkcji językowej uczących się następuje w odpowiedzi na jeden tylko rodzaj negatywnej informacji zwrotnej, którym są tzw. prośby o klaryfikację (*clarification requests*), jak na przykład *What do you mean?*, nakierowane na konkretną formę językową (*output enhancement*). Jak wykazano, ten sposób stymulowania zmian w języku pośrednim znacząco przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczących się (Noboyushi i Ellis 1993).

6. Kolejną techniką, również w dużym stopniu opartą o zadania stymulujące negocjację, jest tzw. podnoszenie potencjału interakcji (*interaction enhancement*) poprzez optymalne koncentrowanie uwagi uczących się na danej formie językowej podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. Zadania takie składają się najczęściej z trzech części: (a) rozwiązywanie przez uczniów w parach scenariusza, który zawiera wiele kontekstów wymagających obligatoryjnego użycia danej struktury (*rehearsal phase*); (b) przeprowadzenie z wybranym uczniem rozmowy opartej o tenże scenariusz, czemu towarzyszy ukierunkowanie negatywnej informacji zwrotnej na określoną strukturę (*performance phase*); (c) ewaluacja przeprowadzonego dyskursu, zarówno pod względem stopnia osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego, jak również poprawności konkretnej struktury (*debriefing phase*). Wykazano, że technika ta ma pozytywny wpływ na przyswajanie przedimków w języku angielskim (Muranoi 1996).
7. Konstruowanie zadań, mających zachęcić uczących się do refleksji nad własną produkcją lingwistyczną (*dictogloss*). W procedurze tego typu nauczyciel odczytuje krótki tekst zawierający wiele przykładów danej formy językowej, podczas gdy uczniowie zapisują znane słowa i zwroty. Następnie pracując w parach lub małych grupach starają się oni zrekonstruować dany tekst, po czym następuje wspólna analiza i porównanie efektów ich pracy. Według Swain (1998) zadania tego typu prowadzą do restrukturyzacji języka pośredniego głównie dlatego, że materiał językowy przetwarzany jest tu w sposób syntaktyczny raczej niż semantyczny.
8. Przygotowywanie zadań mających na celu podniesienie świadomości językowej uczących się (*consciousness-raising tasks*). Uczniowie pracują tu w małych grupach i próbują interaktywnie rozwiązać problemy gramatyczne (Rutherford 1988). Wyniki badań sugerują, że takie zadania mogą z powodzeniem przejąć funkcje tradycyjnych lekcji gramatycznych. Problemem jest określenie stopnia w jakim uczniowie przyswoili daną strukturę.
9. Konstruowanie zadań promujących tzw. przetwarzanie informacji językowej (*input processing*). Nauczyciel informuje tutaj uczniów na co mają zwracać uwagę, co powinni zauważyć i dlaczego pożądane są zmiany w ich rozwijającym się systemie językowym. Choć autorzy tej procedury uważają ją za kluczową w stymulowaniu rozwoju języka pośredniego (Van Patten i Sanz 1995), uczniowie mogą mieć problemy z równoczesnym przetwarzaniem semantycznych i syntaktycznych aspektów danego tekstu.

Jak wynika z powyższego, techniki mające na celu zintegrowanie nauczania formalnych aspektów kodu językowego oraz umiejętności komunikowania się mogą przyjmować bardzo różnorodne formy i wywierać bardzo zróżnicowany wpływ na przyswajanie określonych struktur. Wydaje się jednak, że w przypadku wielu z nich wpływ ten może okazać się niewystarczający jeśli będą one używane w izolacji. Stąd też, jak wykazują niektóre badania, dobrym rozwiązaniem okazać

się może kombinacja niektórych technik. Przykładem takiej procedury mogłoby zwiększenie ekspozycji na daną strukturę (*input flood*) wykorzystując materiały, w których byłaby ona w taki czy inny sposób wyeksponowana (*input enhancement*). Zabiegi te mogłyby być uzupełniane krótkimi wyjaśnieniami gramatycznymi oraz stosowaniem zadań o charakterze negocjacyjnym.

6. NAUCZANIE FORMALNYCH ASPEKTÓW JĘZYKA W WARUNKACH POLSKIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Podsumowując powyższą dyskusję, wydaje się oczywiste, że nauczanie języka obcego w klasie szkolnej powinno stanowić swego rodzaju kompromis pomiędzy różnymi odmianami podejścia komunikacyjnego, akcentującego konieczność używania języka docelowego w warunkach jak najbardziej zbliżonych do naturalnych, a bardziej tradycyjnymi podejściami, koncentrującymi się na stopniowym wprowadzaniu, wyjaśnianiu i ćwiczeniu konkretnych elementów kodu językowego. Całkowite odrzucenie strategii analitycznej i zastąpienie jej podejściem promującym incydentalną i podświadomą akwizycję języka docelowego okazało się niewystarczające nawet w kontekstach gdzie, według wielu badaczy i teoretyków, istniały optymalne ku temu warunki (np. programy immersyjne). Bezskrytyczne stosowanie podejścia komunikacyjnego wydaje się jeszcze bardziej szkodliwe w sytuacji, gdy kontakt uczących się z językiem docelowym ogranicza się do kilku jednostek lekcyjnych w tygodniu, stopień ekspozycji poza szkołą jest znikomy, a wymagania egzaminacyjne niejednokrotnie obejmują umiejętność świadomego stosowania określonych struktur. Większość nauczycieli prawdopodobnie zgodziłaby się, że mimo zapoczątkowanych zmian takie właśnie warunki charakteryzują w dużej mierze nauczania języków obcych w polskich szkołach średnich. Pytaniem, które nasuwa się w tym miejscu jest to czy i w jakim stopniu zaproponowane modyfikacje podejścia komunikacyjnego, jak również związane z nimi techniki mogą być wykorzystane do podniesienia poziomu nauczania języków obcych w naszych szkołach.

Wydaje się przede wszystkim, że w praktyce bardzo trudne i mało efektywne byłoby opracowanie dla wszystkich poziomów kształcenia programów nauczania, które, jak postuluje Long, składałyby się z serii zadań komunikacyjnych, a nauczanie kodu językowego ograniczone byłoby do sporadycznych interwencji, będących wynikiem analizy problemów występujących w produkcji językowej uczących się. Wynika to przede wszystkim z bardzo ograniczonej ekspozycji większości uczniów na język docelowy w szkole i poza nią, a co za tym idzie konieczność zorganizowania procesu dydaktycznego w jak najbardziej optymalny sposób. Trudno sobie bowiem wyobrazić, że uczęszczając na lekcje języka trzy razy w tygodniu, lub nawet rzadziej, i mając jednocześnie znikomy kontakt z językiem poza klasą szkolną uczeń będzie w stanie efektywnie

rozwijać swą kompetencję komunikacyjną bez świadomej pracy nad poszczególnymi elementami kodu językowego. Można natomiast przyjąć, że odpowiednio zaadaptowany program tego typu miałby szanse powodzenia w przypadku bardziej zaawansowanych uczniów, gdyż główny nacisk mógłby zostać położony na zadania komunikacyjne, czy też bloki tematyczne, a bardziej tradycyjne nauczanie skupiałoby się na strukturach, czy funkcjach, z którymi uczniowie byli już wcześniej zapoznawani i które nadal nastroczają im pewne trudności. Biorąc pod uwagę charakter wymagań przewidywanych na nowym egzaminie maturalnym, takie rozwiązanie mogłoby przynieść wiele korzyści pod warunkiem uruchomienia odpowiednich szkoleń dla nauczycieli, z których większość nie jest obecnie przygotowana do podejmowania tego typu działań.

O ile oparcie całych programów nauczania na zadaniach integrujących realizację celów komunikacyjnych i nacisk na określone formy językowe budzi wiele wątpliwości, wykorzystanie niektórych przedstawionych powyżej technik wydaje się jak najbardziej uzasadnione w celu utrwalenia danej struktury, lub eliminacji błędów często występujących w jej użyciu. Jeżeli na przykład uczniowie zapoznali się już ze stopniowaniem przymiotników, a wielu z nich wciąż popełnia błędy, albo też nauczyciel chce powrócić do tejże struktury po pewnym okresie czasu (w związku ze spiralnym układem materiału, itp.), celowe jest zaprojektowanie zadań stymulujących autentyczną wymianę informacji przy jednoczesnym zwróceniu uwagi uczących się na tę formę za pomocą omówionych technik. Rzecz jasna, nie wszystkie z nich są w takim samym stopniu przydatne w sytuacji, gdy uczniowie i nauczyciel mogą zawsze odwołać się do języka ojczystego i często to czynią. Z tego właśnie względu należałoby bardzo ostrożnie podchodzić do interaktywnego rozwiązywania przez uczniów problemów gramatycznych (*consciousness-raising tasks*), opracowywania zadań mających skłonić ich do refleksji nad swoją produkcją językową (*dictogloss*), czy też pewnych rodzajów zadań negocjacyjnych, gdyż wszystkie one zakładają pracę uczniów w małych grupach, gdzie, w szczególności przy rozwiązywaniu problemów gramatycznych, dominować może język polski. Nie oznacza to oczywiście, że techniki te nie powinny być stosowane, a tylko to, że nauczyciel powinien każdorazowo dokonać analizy kontekstu edukacyjnego i podjąć kroki mające na celu zapobieganie takim problemom.

Jak wynika z powyższego, zintegrowanie nauczania wybranych struktur z zadaniami stymulującymi rozwój umiejętności komunikowania się w języku docelowym wydaje się być bardzo pożądaną modyfikacją podejścia komunikacyjnego i z pewnością przyczynić się może do szybszego rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Choć w naszych warunkach podejście to nie powinno raczej stanowić jedynej podstawy konstruowania programów nauczania, wiele proponowanych przez nie technik może być z powodzeniem stosowanych na lekcjach języka obcego. Należy mieć nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do popularyzacji tych właśnie technik wśród nauczycieli i zachęci ich do

przeprowadzania eksperymentów, które pozwolą im zweryfikować ich rzeczywistą przydatność. Warto również, by nauczyciele mieli świadomość, że całkowita negacja danej metodologii jest często błędem, i że tylko integracja różnych podejść zapewnić może bardziej efektywny rozwój kompetencji komunikacyjnej.

BIBLIOGRAFIA:

- Carroll, S. 1996. "The irrelevance of verbal feedback to language learning". In Eubank, L., Selinker, L. and Sharwood-Smith, M. (eds). 1996. 73-88.
- De Bot, K., Ginsberg, R. and Kramsch, C. (eds). 1991. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Doughty, C. and Williams, J. (eds). 1998. *Focus on Form in Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Doughty, C. and Williams, J. 1998. "Pedagogical choices in focus on form". In Doughty, C. and Williams, J. (eds). 1998. 197-261.
- Eckman, F., Highland, D., Lee, P.W., Mileham, J. and Weber, R.R. (eds). 1995. *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eubank, L., Selinker, L. and Sharwood-Smith, M. (eds). 1996. *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M.H. 1991. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". In de Bot, K., Ginsberg, R. and Kramsch, C. (eds). 1991. 39-52.
- Long, M. and Robinson, P. 1998. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". In Doughty, C. And Williams, J. (eds). 1998. 15-41.
- McLaughlin, B. 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics 11*: 113-128.
- Muranoi, H. 1996. "Effects of interaction enhancement on restructuring of interlanguage grammar: A cognitive approach to foreign language instruction". Ph.D. dissertation, Georgetown University, Washington, D.C.
- Newport, E. 1990. "Maturational constraints on language learning". *Cognitive Science 14*: 11-28.
- Nobuyoshi, J. and Ellis, R. 1993. "Focused communication tasks and second language acquisition". *ELT Journal 47*: 203-210.
- Rutherford, W. 1988. *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- Stern, H. H. 1993. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Swain, M. 1998. "Focus on form through conscious reflection". In Doughty, C. and Williams, J. (eds). 1998. 64-81.
- VanPatten, B. and Sanz, C. 1995. "From input to output: Processing instruction and communicative tasks". In Eckman, F., Highland, D., Lee, P.W., Mileham, J. and

- Weber, R.R. (eds). 1995. 169-185.
- White, J. 1998. "Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study". In Doughty, C. And Williams, J. (eds). 1998. 85-113.
- White, L. 1991. "Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom." *Second Language Research* 7: 133-161.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Jerzy Zybert

Uniwersytet Warszawski

HELPING LEARNERS TO LEARN

Psychological theories of learning make a number of claims about the nature of learning processes and, consequently, suggest various explanations with regard to *why*, *when* and *how* learning happens. However, since the theories are largely speculative, they do not always turn out to be useful for teachers when they attempt to provide their students with recommendations aimed at helping them to learn. Learners, essentially, expect the kind of practical guidance and advice that might be of more immediate use to them, both to facilitate understanding of the problems they encounter in learning and to carry out activities that lead to the enhancement of learning. Therefore, it seems that, for the foreign language teacher, understanding of the intricacy of the language learning process might be better attained on the basis of a *description* of it and *knowledge* of the actual *factors* determining it rather than a *theory*. On the one hand, a description will aid the teacher in planning effective classroom activities, in implementing teaching strategies, in supervising learners' learning, and in focusing on the possible reasons responsible for their success or failure; on the other, understanding the factors will generate purely practical advice to be given to learners.

If we assume that a foreign language can, in principal, be acquired *through learning* rather than *by teaching*, it follows that one of the primary vocational missions of the enlightened teacher is to prepare students for independent, single-handed learning, to help them to develop self-assurance, and to establish in them self-reliant, autonomous learning routines. To attain this goal the teacher has to make the learner aware of his/her individual potential for self-help in building up foreign language competence. All this, naturally, is in line with the contemporary emphasis on learner autonomy and learning strategies.

Earlier accounts of language learning, such as those offered by behaviourists, were based on certain principles derived from general theories of learning. Of particular relevance were the following principles: *exercise* (language learning occurs when the learner makes repeated responses to stimuli), *effect* (learning is effective when the learner's responses are reinforced [by rewarding correct responses and correcting erroneous ones]), and *shaping* (learning is most efficient if complex parts of language are broken down into their component parts and learnt bit by bit). Underlying these principles was the assumption that language learning, like any other kind of learning, takes the form of habit formation, whereby a habit is an automatic response elicited by a given stimulus. In consequence, the learner was considered as a passive instrument liable to conditioning by the learning environment.

In contrast, contemporary accounts emphasise that success in learning is determined by the learner's own contribution to the learning process (cf., for example, Graham 1997). Language learning is not now seen as a mechanical, passive unit of behaviour, but is accepted to be a mental, active process during which the learner first infers language principles and rules from the input he is exposed to, and then tests them out in practical use. Thus, learning is not what *happens to the learner*, but what *he himself makes happen*: his active involvement in the process consists in processing incoming information and putting it to communicative use. This highly complex activity consists, then, of three major elements, but they are entirely different from those posited by behaviourists. The elements, or rather steps, are: first, *obtaining information*, next, *converting* this information into a form that enables the learner to deal with the task in hand, and finally, *testing* the adequacy of this conversion in actual language use. It is assumed that the learner executes the conversion by categorising the incoming information and fitting it into the linguistic knowledge he has already developed. He does this by means of internal mediating processes that are available to him and which are dependent on his prior experience and his current state of knowledge, which in turn determine the way in which new information is interpreted. All this enables him to construct new hypotheses and alter previous ones when they are perceived to be inaccurate.

Any learning activity necessarily involves three fundamental components: the *learner* himself, the *knowledge* he is to acquire, and the *processes* through which this knowledge is acquired. With regard to the learner himself, there exist in him a number of significant factors that control his ability to learn. Of these, foreign language teachers usually seem to rely mostly on cognitive factors, such as the learner's intelligence and language learning aptitude. However, apart from these, many other learner factors should be of equal importance to teachers; among them are affective variables, motivation, age, memory, etc. The knowledge that the learner is expected to acquire is not, obviously, the simple, explicit knowledge of grammar rules. It includes understanding of the meaning of this knowledge and the ability to use it meaningfully in actual situations. This is possible on condition the learner is capable of discerning the constituent parts of his knowledge and of noticing the relationships between them (analysing them) on the one hand, and using them in further relationships, putting them together into new wholes (synthesising them), on the other. However, an examination of the factors affecting the learner and of the nature of the knowledge to be learned is not considered for the purpose of this short paper (for details see, for example, Skehan 1989, Ellis 1994, Arabski 1997).

As a matter of fact, language teachers seem to be mostly interested in their own teaching goals and in their students' learning outcomes. These priorities often obscure their understanding of the fact that it is the learning processes themselves that are mainly responsible for the development of learner competence and the

ultimate learning outcomes. For this very reason teachers need to become fully aware of this very fact and, equally, of the fact that they can play a crucial role in helping the learner to learn by guiding him/her in tackling learning tasks so as to facilitate language learning.

As mentioned earlier, learning is not just putting bits of new information into storage or solely developing skills, but active processing, or transforming information, analysing and synthesising it, solving the cognitive and metacognitive problems it poses, hypothesising, guessing and inferencing, rejecting or accepting, testing, etc. Thus, it seems, the blame for failure in learning should not be put only on imperfect teaching or scanty input, but rather on poor, inefficient learning, i.e. on the learner's inability to participate actively and creatively in the learning process and to cope with learning problems. Consequently, the teacher's vital role should be that of a guide who helps the learner discover those learning strategies that suit him best, which will involve him actively and creatively in the learning process, and will develop his autonomy in learning. Ultimately, all this will disclose to the learner his own learning potential, and thus be conducive to success. In light of this, it is clear that success can be determined by the learner's own contribution to the learning process. It is no wonder then that an understanding of these facts has determined the change of focus in language teaching from that of teacher centred to learner centred. Actually, language teachers cannot teach a language but can, instead, instruct learners how to learn one, how to manage their learning. In consequence, two relevant questions of crucial significance arise: first, *what learners know about learning*, and second, *whether learners can learn to learn* (or be taught to learn).

Both, observation and research indicate that the first question could be answered with something like: "next to nothing". For example, in her discussion on the Polish secondary-school learners' inability to organise and manage individual learning, Komorowska (1999) emphasises that they are virtually helpless in tackling their homework or taking up extra work connected with learning the tasks done at school. According to her, this is due to the nature of their homework, most of which consists in rote learning. Besides, a lot of the material is required to be automatized. In language learning this requires not only a lot of effort and a sufficient amount of time, but also an adequate number of repetitions. In her research Komorowska has found that over one third of the pupils she investigated actually never do their homework by themselves. These students and others, who declare that they do their homework with or without assistance, exhibit an overt unwillingness to make any serious effort to do something on their own initiative. This she attributes to the re-creative character of their homework, which is mechanical and unattractive, thus demotivating them in language learning. Of more interest, in connection with the first question being discussed, is the issue of whether learners know how to learn, how to manage their learning, and how to cope with the problems that they encounter in learning. It turns out that more than

half of all students graduating from secondary school (after four years of learning English) have no idea how to continue language learning on their own. This is regrettable, since an overwhelming majority would like to be informed about self-study techniques (only 6% are not interested). In fact, Komorowska's findings support some earlier research (e.g., Zborowski 1975) which disclosed that most students lack knowledge of how to learn effectively; this, naturally, results in their inability to organise their learning.

The answer to the second question posed above is, obviously, positive, as has been documented by psychological research. However, the learner can only improve his mental efficiency if the hidden potential of his mind is first revealed to him. Above all, since learning is a function of memory, he needs to develop knowledge about his memory: not only of how it works, but also how to influence it consciously by his own will. He will remember more if he has confidence in his memory and knows how to use it properly. If it can be assumed that memory is an ability to retrieve, recognise, and reproduce stored information, then effective learning will depend just on the skilful management of memory. The learner can achieve this if he realises that there are a number of simple factors that significantly affect the efficiency of learning for retention and recall. In addition, he should also be made aware of, and discover, which *learning strategies* are the most suitable for him as an individual. It is evident that the learning abilities of an individual are decisive in determining acquisition and subsequent performance, yet the learning habits are important as well. From this it follows that the teacher's interest should be in *how* learners learn just as much as in *what* they learn. Second language acquisition research indicates clearly that learners can be trained to use effective learning strategies (cf. Oxford 1989; O'Malley & Chamot 1990, Drożdżał-Szelest 1997, Zybert 2000, Zybert 2001). Among the most important factors that determine successful strategy training are, on the one hand, the development of learners' awareness of the purpose and usefulness of strategies and, on the other, self-control, i.e., monitoring, evaluating, and controlling their use of strategies.

Apart from helping learners to discover and start using those strategies that can be best suited to them individually, they also need to realise what their *learning style* is. The concept of learning style refers to how an individual perceives the reality around him, how he experiences phenomena, conceptualises, and recalls stored information. It is generally held that an individual's learning style is more or less fixed; yet it is also assumed that one's understanding of one's own preferences can greatly affect the way in which particular learning tasks are approached. Thus, an individual's learning style may predispose him to adopt particular strategies; e.g., a "visual" learner may naturally use imagery as a preferred strategy, and a field dependent or analytic learner may gravitate toward such strategies such as grouping or deduction.

Learners readily acknowledge that people learn in different ways, yet they do not need to study psychological arguments or criteria underlying various classifications of learner types (such as, e.g., global vs. analytic, extroverted vs. introverted, intuitive vs. concrete, impulsive vs. reflective, etc.). However, full awareness of their own learning modality and preferences greatly affects their conscious approach to learning and their selection of learning activities, materials, etc. Therefore it is the teacher's responsibility to help the learner recognize what type he/she, basically, is: visual, auditory, tactile, or kinaesthetic, as this will aid him in making appropriate and suitable learning decisions and choices.

Given the complexity of the learning task itself, apart from the cognitive and personality factors, it does not seem possible to provide clear indications of well-defined patterns that suit individuals best. Nonetheless, helping students to develop some fundamental learning routines and habits is essential for effective learning, and it is teachers – this is stressed again, emphatically – who should be responsible for it. They have to make students aware of a number of facts and phenomena that affect learning. They may be simple, but are not trivial by any means; e.g., students should realise that conditions under which learning takes place can exert a very vital role in enabling them to accomplish a task efficiently in terms of time and accuracy. The conditions relate to such commonplace variables as the place of learning and its timing. For example, things are remembered better if learning happens in the same location as before. Since learning often requires repetition, which is particularly important in language learning, this tip suggests that learning should customarily be done in the same place. This develops internal security and confidence, while changes divert attention. It is also important that anything that can act as a distraction be removed (e.g., telephones). Although many learners maintain that a background of music does not disturb, but rather helps them, it potentially competes for their attention (this, naturally, depends on the kind of music [see below] and its loudness). The time when learning takes place is equally important as there does exist a biological rhythm for learning, and it is different for different individuals and affects them in different ways. The learner should thus discover his best time and establish his own rhythm for learning and stick to it as faithfully as possible. Learners should also bear in mind that learning marathons have a rather adverse effect on one's memory. For one thing, the concentration span of the human mind is not of unlimited duration, and for another, too much information cannot be crammed in or processed at a time. Although the length of time during which one can concentrate before distraction sets in may be related to personality differences, breaks are absolutely indispensable for any learner (it is generally claimed that, e.g., extroverts normally require more rest pauses than introverts, who have longer attention spans). To avoid a build-up of non-receptiveness to learning that long hours are likely to develop, it is best, obviously, to repeat the material frequently and systematically. Students must learn to manage their time efficiently, not to waste it on thinking about things or

problems that are irrelevant to the task they are performing, or in finding excuses to break from it. They can save time and not become distracted from learning, if they really understand that "a stitch in time saves nine". They need to realise that the time spent in preparation for the learning task will allow them to work through it and complete it uninterrupted. So, for instance, if the study area is cleared and put in order before the task is started, their eyes will have nothing to fall on to distract them; if reference materials are needed, they should be prepared in advance; if a cup of tea or another drink is wanted, it should be supplied; and so on, and so forth.

Contemporary psychological research emphasises that the human mind exploits its potential in only a small fraction. To make the most of it, it is necessary to learn how to utilise our subconsciousness since it is there that most of the information we possess is stored; moreover, it is also claimed that a lot of information is acquired subconsciously, without our being aware of it. The human brain sends out and receives information on different wave frequencies. The four identified brain waves depend on the mind's state of alertness; e.g., they are different during vigilance or in sleep. During the state of complete alertness the brain emits *beta* waves whose frequency (13-25 cycles per second) insures watchfulness, but does not enhance learning. On the other hand, new information is best and most rapidly assimilated when the mind is simultaneously in a state of alertness and vigilance¹: during this combined state of mind the brain operates on *alpha* waves (8-12 cps) which are considered to reach our subconsciousness most effectively, while *theta* waves (4-7 cps), which set in immediately before a person falls asleep, are viewed as second best for learning. The last, *delta* waves (0.5-3 cps), appear in deep sleep and are of no use for learning.

It follows that only *alpha* and *theta* waves are utilised in learning processes. It is these waves that help reach the more profound strata of the mind. This is possible because these waves evoke a subjective sensation of relaxation, attentiveness, and concentrated alacrity. Naturally, to achieve such a state, the brain needs some kind of assistance: some people employ meditation or relaxation techniques, but it can be attained sooner and easier while listening to certain types of music². In light of the observations made above, two very simple pedagogical tips are especially worth imparting to students: study by the kind of music you find relaxing and repeat the material being learnt directly before falling asleep.

¹ This state of mind can often be attained by listening to the kind of music that has the power of relaxing the human mind.

² This finding is often brought into play by some techniques of accelerated learning (they are usually based on baroque music), but it has been most fully implemented in *Suggestopedia*, a method of teaching foreign languages designed and developed by Lozanov (1982). Nowadays, it is also the basis of some contemporary (read: fashionable) techniques that make use of certain electronic gadgets (e.g. the *Sita Learning System*).

It has already been emphasised that learning is an active process. This means that although others provide information, it is only the individual who can learn and absorb it. Before new information is integrated into the body of existing knowledge it has to be “digested”. This can only be accomplished if the learning material is worked on in a variety of ways, and also reworked. Because information is never retained or retrieved literally (unless it has been memorised), this reworking involves changing its form and reordering it in the light of, first, newly observed connections and, secondly, new associations, which have been brought about. Therefore, handling given information in a different mode is extremely important in language learning as it can significantly enhance the learning processes. This is so because it compels the learner to apply an additional stage of information processing before entrusting it to memory. So, for example, making notes requires making decisions on selecting the bits of information that are perceived as the most crucial; simultaneously, the decisions concern rendering these bits in a proper grammatical form, if the information is to be communicatively meaningful. Writing summaries or *précis* requires similar activities. Writing letters or compositions, particularly when detailed guidelines or prerequisites are set, compel the learner to work on information efficiently; the limits given on word numbers in written tasks impose discipline in focusing on the key aspects of the knowledge that is being worked on. Writing also involves sensory-motor activity which assists mental activity: many teachers claim that learning is better if it proceeds “through hand to head”, which illustrates the old finding that the very physical act of writing aids the mind in retaining new information – learning is supported by the combined use of the senses of touch and sight. Listening and reading for reproduction also involve the learner in a similar way. Selective listening on the one hand, and skimming and scanning on the other, entail active, though mostly subconscious, processing of the information encountered and its recapitulation in a different fashion. This is exactly what happens in the kind of interaction where the learner has an opportunity to work on the input provided in the feedback. It allows the learner to test the hypotheses he makes about grammar rules. He learns them inductively, then, working from the examples encountered in the input to the rules that underlie them; all this is favoured in the communicative approach to language learning.

One more learning technique is exceptionally worth noting, particularly for learning lexis. Clearly, assimilating new information would not make sense if it could not be easily retrieved when needed. Traditional methods of recording information consist in making notes. The human mind does not, however, process information in a linear fashion, storing information in rows or columns. Instead, it preserves information in “trees”, making use of patterns and associations. Acquired knowledge is, thus, reached much easier if it is accessed in a similar way. Therefore, taking notes is of little value for learning. In its place, drawings that employ associations represented by particular words, symbols, icons, patterns,

pictures, etc., and their arrangements, all having logical links are definitely more effective in any learning context. This is *mindmapping*, a method designed by Buzan (1991; 1993). If language teachers can familiarise their learners with the concept of mind maps and help them draw them and use them in learning, they will definitely improve their communicative competence³.

In conclusion, it is worth remembering that a general psychological rule of learning states that the greater the learner's involvement and investment in the bulk of information, the greater the likelihood of his using it accurately and effectively when necessary.

BIBLIOGRAFIA:

- Arabski, J. 1997. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: "Śląsk"
- Buzan, T. 1991. *Use Your Perfect Memory*. New York: Penguin
- Buzan, T. 1993. *The Mind Map Book – Radiant Thinking*. London: BBC.
- Buzan, T. 1999. *Mapy twoich myśli*. Łódź: Ravi.
- Buzan, T. 1999. *Rusz głowę*. Łódź: Ravi.
- Drożdźiał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Graham, S. 1997. *Effective language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lozanov, G. 1982. "Suggestology and suggestopedy". In Blair, W. (ed.). 1982. *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mas.: Newbury House.
- O'Malley, J. and A. Chamot, 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language acquisition*. London: Edward Arnold.
- Zborowski, J. 1975. *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*. Warszawa: PWN.
- Zybert, J. 2000. "Strategie uczenia się języka obcego i nauczyciel". In: Komorowska, H. (ed.) 2000. *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. pp. 143-151. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zybert, J. 2001. "Language learning strategies: some pedagogical implications". In: Puppel, S. (ed.) 2001. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, Tom III pp. 151-159. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

³ Two books by Buzan are available in Polish translation – see references below.

Bethuel Matsili

WSP-Częstochowa

LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET L'IDENTITE NATIONALE

1. INTRODUCTION

Nous savons que la communication interculturelle ne peut s'établir qu'entre deux ou plusieurs cultures tant au niveau individuel social que professionnel. Cependant la notion de culture nationale est la plus reconnue et même celle qui pose plus de problèmes à l'humanité contemporaine . Nous ne savons comment conserver notre identité nationale en même temps qu'on participe à la culture des nations voisines . Il est clair qu'aucune ne devra être traitée supérieure ou inférieure à une autre comme ne devra être meilleure ou pire . Quel genre de transfert culturel peut-il y avoir lieu entre plusieurs cultures ? L'aliénation culturelle est –elle possible dans une société multiculturelle ?

2. QU'EST-CE QU'UNE NATION?

Pour parler d'une identité nationale quelconque , il faut nécessairement savoir ce que c'est qu'une nation . Le problème est si important que de nos jours il est d'actualité : Le monde évolue très rapidement en technologie et en science au point où le contact facile avec l'autre , ainsi que le brassage des populations dans des grandes agglomérations industrielles et scientifiques exigent de nous une autre vue en cette matière .

Essayons d'observer ce que nous disent certains auteurs à propos de la nation et de l'ethnie . Dans le dictionnaire pratique de français nous lisons ceci : « une ethnie est un groupement humain caractérisé principalement par une même culture ,une même langue »¹. Nous constatons que la culture est simplement placée à côté de la langue ; comme s'ils étaient deux critères indissociables : En - est- il le cas pour des sociétés contemporaines ? Dans le même dictionnaire la nation est définie comme « une communauté humaine caractérisée par la conscience de son identité historique ou culturelle et généralement par l'unité de la langue ou de la

¹ Dictionnaire pratique de français . Hachette p.424.

religion »² Ici déjà la situation prend un caractère plus contemporain ... Dans la science soviétique que je ne voudrais pas spécialement citer les critères de langue, de territoire et de culture sont les plus importants . Dans tous les cas, rares sont les auteurs et même des personnes pensantes qui ne cherchent pas à présenter le caractère naturel de la nation . Il est évidemment très naturel de comprendre que pour appartenir à une nation donnée il n'est pas question d'une cérémonie quelconque spécifique . On est naturellement Polonais , Russe ou Français ... D'ailleurs l'ethimologie du mot semble confirmer cet état de choses . D'abord rappelons que ce mot vient du verbe français « *naître de* » qui, lui même, tient ses origines du verbe latin moderne « *nascere* » ou « *nasci* » du latin classique . Dans ce sens l'on a tendance à croire que la nation n'est qu'une affaire de lien sanguin . Mais il faut reconnaître que ceci serait justifié si seulement la communauté humaine est demeurée statique et donc toujours à son état primitif . Le désir d'évoluer et de posséder devenu presque « *inné* » en l'homme ne devait que pousser celui –ci à élargir son champ d'action qui par conséquent ne pouvait que demander la révision de toute conception liée sur une tradition primitive ou conservatrice . J'ose ainsi définir les choses, car à mon avis, même la tradition n'est que « *filles de son temps* » . Le XX^e s est celui qui a placé l'homme devant un grand dileme. Quand je parle de l'homme, ici, il est clair qu'il ne s'agit que des milieux qui étaient déjà en mesure de prendre conscience du problème. Je n'ai pas l'intention de donner un cours d'histoire ou une analyse de l'évolution du concept de nation , mais voudrais juste rappeler le processus qui a pu entraîner la logique de notre entendement actuel... Le droit ne devait qu'introduire les principes de *ius sanguinis* ou *ius soli*³ . Il était donc devenu clair que dans des sociétés nouvelles naître sur un territoire donné ne signifiait pas forcément que l'on appartienne à une nation vivant sur ce territoire . Les Français, par exemple, nés dans les colonies ne devenaient pas automatiquement Kongo, Burkinabè , Somalis , Malgaches ou autres . Peut- être suis-je en train de fournir un argument à ceux qui font du nationalisme ou du racisme leur religion ?! Loin de là. Car nous savons mieux aujourd'hui qu'un enfant né de parents ayant des origines parentales ou consanguines différentes ne serait être automatiquement Polonais ou Russe à moins qu'il y ait déclaration consciente des parents ou de l'enfant à l'âge adolescent. C'est ici qu'il ya le sens du droit territorial. Celui-ci donne à chacun la possibilité de choisir lui même la nation qui lui convient. Quel est donc en notre temps le critère fondamental qui permet de définir et reconnaître une nation quelconque. Plusieurs en sont possibles : la langue, le territoire, la tradition, la religion, la culture ou l'origine ethnique autrement dit l' origine consanguine. Peut-être ne s'agit – il que d'une conjonction et non d'une disjonction de ces critères ci-dessus cités?

² ibidem p.730

³ *ius sanguinis* = droit sanguin ; *ius soli* = droit de sol

3. LE PROBLÈME D'IDENTITÉ NATIONALE

Loin de me mêler à la discussion des historiens et anthropologues en la matière, je voudrais faire remarquer en reprenant Alain Testart⁴ que « l'esclave est toujours exclu de quelque chose . Dans l'antiquité il est exclu de la citoyenneté... dans les sociétés *lignagères* par exemple il est exclu de la parenté.»⁵ Cette affirmation est autant importante pour moi dans ce sens que je voudrais me prononcer sur ce sujet selon une observation réelle et personnelle . Quelque chose me flatte dans cette assertion. C'est le fait de prendre pour base d'analyse non la société contemporaine , mais celle de laquelle nous devons la présente . Ici nous nous convainçons que ni le passé , ni l'avenir ne peuvent être des « *voleurs du temps* » . Certains l'affirment ... Là n'est pas notre sujet. Dominique Rolland fait remarquer , faisant allusion à différents conflits sur la base ethnique , que « *les manifestations de la violence du monde exigent que l'on redéfinisse les notions de cultures traditionnelles , d'appartenance ethnique , d'identité nationale , voire de citoyenneté.* »⁶ . Les statistiques sont très catastrophiques .

Le Rwanda, le Burundi, la Tchétchénie, l'ex-Yougoslavie, le Congo sont des exemples beaucoup cités. Dans ces milieux on constate que les « *cultures minoritaires se réveillent et s'affirment avec une brutalité d'autant plus grande qu'elles ont le sentiment d'avoir été brimées* »⁷ . Ainsi peut- être va-t-il falloir réellement définir l'identité nationale .

Autrement dit qu'est-ce qui fait qu'on reconnaisse ou différencie une nation et même une nationalité d'une autre ?

Je prendrai comme base d'analyse un livre qui n'est pas aussi scientifique que ça : la Bible . Tout le monde ne reconnaît pas son autorité, mais il donne le témoignage d'un peuple qui existe réellement : les Hébreux . Donc nous allons parler de la nation juive . Pour ne pas trop nous éparpiller commençons notre analyse à partir de Térakh qui est un des descendants de *l'héroïque* Noé. « Térakh engendra Abram, Nachor, et Haran . Et Haran engendra Lot »⁸ Nous sommes tous d'accord que selon la bible le patriarce reconnu du peuple juif est Abraham. Malgré le fait que le patriarce commun aux juifs est Abraham ; ceux-ci ne sont pas reconnus comme « nation d'Abraham » , mais comme nation Hébreuse qui plus tard sera appelée juive. Or bien avant nous recevons cette information : « *les fils de Noé de l'arche étaient Sem, Cham et Japheth : et Cham fut le père de Canaan . Ces trois*

⁴ Alain Testart est anthropologue et chercheur au laboratoire d'anthropologie sociale du Collège de France.

⁵ Alain Testart. *Diagonales* nr 46 mai 1998 p.43

⁶ Dossier coordonné par. *Diagonales* nr 34 1995 p.13

⁷ Ibidem

⁸ La sainte Bible. Publications chrétiennes. Genèse chap. 11, 28. P.10

*filis sont de Noé et c'est d'eux que la population fut dissiminée sur toute la terre »⁹. Nous lisons ensuite « de ceux-là est venue la répartition des îles des nations selon leurs pays, chacune selon sa langue, selon leurs familles dans leurs nations »¹⁰. Bref beaucoup de parties de ce récit nous montrent que le fait d'avoir un aïeul commun n'est pas le critère fondamental pour reconnaître une nation quelconque. Cependant nous constatons que ces descendants d'un même patriarche se nommaient autrement selon qu'ils vivaient sur un territoire donné. Abraham le Patriarche, par exemple, fut appelé l'Hébreux pour la simple raison qu'il partit de Ur des Chaldéens pour s'installer à Hébron : « et Abram leva ses tentes et vint et habita auprès des chênes de Mamré, qui sont à Hébron ; et bâtit là un autel à l'Eternel . »¹¹ Et voici le témoignage du qualificatif qui sera devenu le nom de toute une nation : « et un homme qui était échappé vint et rapporta à Abram, l'Hébreu , qui demeurerait auprès des chênes de Mamré, l'Amoréen , frère d'Eshcol et frère d'Aner : ceux-ci étaient alliés d'Abram... »¹². Abraham plus tard, cherchant une épouse pour son fils Isaac, va recommander son serviteur de ne pas en trouver parmi les Cananéens qui pourtant n'étaient que les descendants de Noé leur arrière grand-père. Ici encore nous constatons qu'être consanguin n'est pas un critère pour appartenir à une nation ou à un peuple . Abraham , par exemple, aura Bethuel, un neveu araméen. Bethuel¹³ (fils de Nachor le frere direct d'Abraham) habitait avec son père Nachor en Mésopotamie appelé en Hébreu *Aram-Naharaim*. « Et Isaac étaient âgé de quarante lorsqu'il prit pour femme Rebecca , fille de Béthuel l'Araméen de Paddan-Aram soeur de Laban l'Araméen »¹⁴.*

Jacob a suivi le comportement de son père Isaac pour se marier . Il est allé auprès de son oncle Laban l'Araméen ; afin de trouver une femme. Enfin Plus tard Dieu donna un nom nouveau à Jacob : Israel. De ce nom les Hébreux seront appelés Israélites ... L'appartenance au royaume béni par Dieu : Juda devait leur donner le nom de Juif qui n'est qu'un qualificatif qui dirait à peu près « *Judéen* ». Par cet exemple nous voyons que ce qui fait d'abord d'un peuple une nation , c'est le territoire commun occupé par un groupement quelconque. Ce n'est qu'après qu'ils forment une spécificité de la langue parlée dans ce milieu, des coutumes, une culture générale , une histoire commune et un nom. Ce nom est souvent celui du territoire habité ou d'un événement historique très important pour ce groupement. Ce même phénomène est noté dans la formation des tribus. Rappelons que les Hébreux, après l'exode, étaient divisés en 12 tribus qui ne se différenciaient pas au prime abord par des aïeux différents, ni des langues différentes, ni des cultures différentes... Malgré le fait que ces tribus avaient pour chefs les différents

⁹ Idem chap.9, 18-19.

¹⁰ Idem chap. 10, 5.

¹¹ Op.cit 13,18. p.12

¹² Ibidem 14,13 p. 12

¹³ Ibidem 22,22

¹⁴ Ibidem 25,20

descendants de Jacob , mais leur spécificité ne se faisait voir que par les différents territoires occupés d'où ils se créaient une identité donnée.

Nous observons le même processus dans la formation des tribus en Afrique. De même qu'il ya différentes familles dans lesquelles il y a différents comportements , de même il se trouve beaucoup de clans dans une tribu. Les clans (formés de différentes familles) pourtant membres d'une même tribu peuvent se différencier d'abord par le territoire ou un événement les ayant entraîné à une solidarité quelconque. Ces groupes ou clans se différencieront peu à peu par des spécificités données : langue, coutume, culture.... Parmi les Balali, par exemple, on aura rencontré des Basi-Kuyu ; Basi-Idzua. Outre cela les dialectes sont formés de la même façon. Nous constatons par exemple que la tribu Batéké au Congo et au Gabon se sera divisé en plusieurs *sous-tribus* comme : Bayaka, Balali, Batsugnu, Batié, ... qui deviennent en réalité des tribus autonomes .

Donc une nation est facilement reconnaissable d'abord par le territoire occupé par celle-ci ensuite par le nom auquel elle s'identifie. Ceux qui naissent donc sur ce territoire dont les parents portent ce nom identificateur deviennent automatiquement membres de cette nation. Ce nom devient si sacré que partout où iront les membres d'une telle communauté, ils se reconnaissent par lui. Voilà pourquoi les Polonais deviendront Polonais parmi les Français même s'ils parlent français . A moins qu'ils demandent devenir Français . Les Juifs le sont partout malgré le pays de séjour . Il ya des Juifs Polonais , Russes, américains... quoique même parlant la langue du pays de séjour temporaire.

4. CONCLUSION

La question ici est de chercher à savoir comment le problème d'identité nationale peut – il être compatible à une communication interculturelle harmonieuse ? . Or nous savons que la culture est presque toujours nationale ... donc appartenant à un peuple s'identifiant par un territoire , et un nom sacré communs. Il faut à mon avis se libérer de certaines conceptions erronées qui consistent à faire de la nation un produit naturel. Une nation se crée comme plus tard se créent une histoire, une culture ou des nationalités. Ceux qui sont membres d'une nation donnée doivent penser qu'ils seraient membres d'une autre nation si leurs parents ont vécu su un autre territoire. Il n ya aucune hérédité nationale ou culturelle. La nation et la culture ne sont que des produits de l'histoire des hommes . Les Etats –Unis d'Amérique sont un exemple de pays où la nation n'est pas le produit des descendants héréditaires , mais des citoyens ayant en commun un même territoire, et un nom commun participant ,désormais à une même histoire . Quant à la culture elle est diversifiée. Voilà ! Autant qu'il y a des nations, autant il y aurait aussi des cultures nationales. Et nous n'observons là qu'une richesse de la culture des hommes .La diversité culturelle, pour ainsi dire, n'est qu'une richesse.

Aucune nation n'a le droit d'imposer sa culture aux autres , mais de la présenter au oint où les autres sont en mesure de choisir ou de rejeter ses éléments . Dans cet acte il n'ya pas de sentiment sympathique ou antipathique par rapport à une nation donnée. Chacun est aussi libre de demander l'intégration d'une nation donnée s'il se décide à partager la vie de ceux qui vivent sur ce territoire , à porter leur nom et à participer à leur histoire même si la culture n'est pas la même.

Pawel Plusa

Uniwersytet Śląski

POUR SAVOIR RECONNAÎTRE ET MANIFESTER DES ATTITUDES STÉRÉOTYPÉES POSITIVES

Depuis des années des psychologues, sociologues, linguistes et journalistes s'intéressaient à la problématique des stéréotypes qui étaient présentés par les médias d'hier et d'aujourd'hui comme des préjugés ayant des aspects sociaux négatifs. Dans la langue parlée le mot „stéréotype” avait un sens péjoratif. Il est intéressant de noter que la notion de stéréotype ait été proposée dans les années 20 du siècle précédent par le journaliste et écrivain américain Walter Lippmann.

Selon lui les stéréotypes sont des images spécifiques situées dans la tête des gens. Or ce sont des produits humains mentaux. On appelle „stéréotype” le produit de la conscience aidant l'homme à enregistrer la réalité avant sa propre expérience. Les stéréotypes ne constituent pas seulement les résultats de l'imagination des individus, mais sont aussi les portraits des institutions, des doctrines, des partis politiques, etc.

Depuis un certain temps on s'occupe des stéréotypes en étudiant le fonctionnement des préjugés raciaux.

Certains chercheurs sont persuadés que les stéréotypes représentent une certaine catégorie de comportements sociaux se caractérisant par l'obstination et une attitude inflexible. De tels comportements constituent des substituts d'observation basées sur des réactions et des associations. C'est pour cette raison qu'ils sont dangereux et qu'il faut les éliminer.

La majorité des stéréotypes et des préjugés possèdent une certaine genèse déterminée. Reflets de contacts réels entre les différents groupes sociaux, les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs vis-à-vis d'une personne, d'une race ou d'une nationalité bien déterminée.

La classification générale des stéréotypes renferme les stéréotypes et les hétérostéréotypes. Les premiers concernent la communauté nationale déterminée. Par contre les seconds concernent des éléments de culture de la communauté étrangère.

Un autre classement peut renfermer : les stéréotypes nationaux, les stéréotypes sociaux, les stéréotypes professionnels. Les premiers peuvent être les plus fréquents et les plus importuns ; les stéréotypes socioprofessionnels fonctionnent de même. Cependant le second type des stéréotypes marqué par les connaissances modestes mais fortement saturées de sentiments provoque la formation des préjugés, et c'est pour cela qu'ils sont très difficiles à changer.

Les stéréotypes nationaux accomplissent plusieurs fonctions : ils renforcent les liens parmi les membres de la société et intensifient le sentiment de l'appartenance.

Au cours des périodes de crises ils peuvent être utiles pour créer un bouc émissaire. Les stéréotypes nationaux représentent toujours une certaine partie de sentiment de l'appartenance vis-à-vis des autres pays avec lesquels les relations changent continuellement.

Quant aux traits caractéristiques pour les stéréotypes nous devons constater que :

- ils sont communs pour les individus d'un groupe ethnique et sont transmis de génération en génération ;
- ils n'existent pas en isolement ;
- ils sont les symptômes d'une pensée collective.

Comme la formation des stéréotypes est soumise à certaines conditions sociales elle accomplit une fonction sociale. Les stéréotypes constituent un élément important d'intégration de la société, justifient des actions sociales, la structure de l'idéologie, la forme de la politique et de la propagande, les préjugés. La religion joue dans ce cas-là un rôle important. La langue accomplit aussi son rôle. Les stéréotypes sont transmis par la société, par le milieu dans l'enfance, et par l'école et les collègues. Un certain système de valeurs, d'habitudes et de normes d'action est acquis, surtout pendant l'enfance.

Un domaine particulièrement intéressant pour nous est le fonctionnement des stéréotypes dans les milieux scolaires et éducatifs où, conformément aux programmes de l'enseignement, les jeunes acquièrent les aptitudes de la compréhension de la langue étrangère, et la capacité de l'utiliser.

Au cours de l'année académique 1999-2000, on a fait des études concernant la présence des opinions consacrées par l'usage, et se rapportant aux pays et aux gens qui habitent des aires de culture et de civilisation déterminées.

Les recherches ci-dessus, sous la forme de questionnaires ont constitué un certain corpus de données faisant la partie d'expérimentation du mémoire de maîtrise.

Les 4 questionnaires successifs remplis par des élèves des écoles primaires, des lycéens et des étudiants se rapportaient à leur opinion au sujet de la France et des Français, et aux problèmes de la coexistence des peuples. Les résultats des questionnaires ci-dessus ont montré que la majorité des personnes enquêtées possède des stéréotypes et des idées préconçues vis-à-vis des autres nations. De telles opinions ne sont pas préjudiciables, mais sont des manifestations de modestes connaissances, des autres, et elles simplifient et déforment l'expérience acquise par les jeunes apprenants.

A la lecture du travail de diplôme préparé et dirigé à l'Institut d'Etudes Romanes, nous pouvons préciser la notion du stéréotype comme une opinion consacrée par l'usage, et surtout comme un ensemble de traits qui déforment,

simplifient et généralisent la réalité. Ces stéréotypes-ci causent des opinions préconçues sur d'autres nations, cultures, groupes ethniques ; en restant dans la mémoire de plusieurs générations ils provoquaient maintes fois des conflits entre nationalités, et éveillaient des désaccords et de la méfiance. Leurs essences étaient faussées et altérées.

Or, il est très important d'éliminer ces stéréotypes et préjugés. Ce processus doit être commencé le plus tôt possible par leur démasquage. L'enseignement des langues vivantes peut, dans ce cas-là, être très convenable par l'utilisation de méthodes efficaces.

La présentation soignée de la culture du pays dont la langue est enseignée, et basée sur les documents authentiques, devrait être orientée sur la démonstration et ridiculisation des stéréotypes irréflechis. A notre avis, il vaut citer les opinions des Américains, des Anglais, Italiens, Allemands et Espagnols sur la France et les Français publiées dans le Monde (mars 91).

Les Américains perçoivent la France comme une puissance scientifique et technologique pour la production de l'avion supersonique, pour l'énergie nucléaire bien développée, pour l'infrastructure touristique riche. Mais ils trouvent les Français froids, ayant une certaine distance vis-à-vis des étrangers, désintéressés par les contacts avec les gens des autres pays.

Les Allemands voient la France comme un lieu où on peut bien vivre, bien manger ; le pays de la mode, des couturiers célèbres, et des maîtres du vêtement, le pays des vacances. Selon eux les Français sont agréables, sociables, mais aussi prétentieux, et non cérémonieux.

En Angleterre on trouve que la France est le pays de la bonne chaire et des prix trop élevés.

Les Anglais sont persuadés que la France est moins égalitaire que l'Angleterre, plus élitaire, avec la vie familiale cultivée, les enfants plus obéissants, et respectant leurs parents. Pourtant on estime les Français peu hospitaliers, très agressifs, arrogants, sans le sens d'humour.

Les Espagnols trouvent les Français arrogants, conformistes ; ils sont trop fiers d'eux-mêmes, et présomptueux s'il s'agit des aptitudes professionnelles ou des habilités culturelles.

Cela provoque la manifestation de l'attitude de méprise en vue des autres nations.

En Italie on souligne l'individualisme et le rationalisme des Français, leur sens de leur propre dignité, leur désintéressement, et leur mécontentement.

Profitons d'une autre source de l'année précédente, 2000, et étudions l'article de Piotr Cywinski, publié le 24 décembre dans l'hébdomadaire « WPROST » intitulé : Miroir allemand (Lustro niemieckie). Citons quelques fragments concernant la problématique qui nous intéresse.

Les Allemands à leur gré raillent leurs voisins, et non seulement les pauvres parents d'Est. Mais eux-mêmes n'aiment pas se regarder dans le miroir

déformant. Pourtant aux yeux des Anglais, des Hollandais ou des Espagnols, l'image des citoyens sages, précis et assidus pour lesquels ils voudraient bien passer, est cachée par le portrait d'un buveur de bière, tapageur, habillé d'une culotte bavaroise, ou cachée par l'effigie d'un citadin privé de la fantaisie (page 112).

Les Hollandais ont le pire avis sur les Allemands. Parmi les traits de caractère négatifs, les générations jeune et âgée énumèrent en bonne harmonie le désir de régner, de l'argent, de l'intolérance, de l'avidité, du comportement peu sympathique, de l'impolitesse, du manque d'humour.

La manière allemande de dire des facéties est appelée l'humour de culottes de cuir, ce qui doit refléter son primitivisme (page 113).

Les Allemands se reprochent aussi les défauts et la stupidité. En tenant compte des questionnaires réalisés par la Fondation Alexandre von Humboldt on a établi que chaque cinquième boursier étranger trouve les Allemands pour des égocentriques arrogants.

Pourtant il y a de plus en plus de bénéficiaires qui, à part la traditionnelle assiduité et conscience allemande, apprécient leur amabilité et disposition à aider (page 113).

Nous sommes d'avis qu'il serait utile et intéressant de présenter la publication préparée à l'ordre du Conseil de l'Europe dans le cadre du Projet « Langues vivantes ». Ce petit ouvrage réalisé par le Conseil de coopération culturelle et publié par le Comité de l'éducation en 1996 est adressé aux enseignants et les personnes qui veulent « aider les jeunes à comprendre et respecter les modes de penser et d'agir des autres fondés sur d'autres croyances et traditions » (page 5).

Le projet de recherches consacré à l'enseignement des langues vivantes et à la formation de la citoyenneté européenne visait à organiser une large campagne unifiant les jeunes pour manifester des attitudes contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance.

Le Conseil de l'Europe attache une grande importance à protéger et à promouvoir la diversité linguistique et culturelle comme une source d'enrichissement mutuel et de respect des autres croyances et traditions.

Les promoteurs du Projet Langues Vivantes en mettant l'accent sur l'organisation efficace du processus de la formation des enseignants de langues vivantes, ont animé un grand nombre des ateliers pratiques pour indiquer les moyens de sensibilisation à la différence, et savoir déraciner de mauvais préjugés, des opinions fausses consacrés par l'usage, des stéréotypes outrageants.

Les spécialistes du Conseil de l'Europe sont persuadés que les enseignants des langues vivantes et des autres matières, telles que l'histoire et l'éducation civique, ont un grand rôle à jouer en préparant les jeunes européens à manifester des attitudes actives caractérisées par des comportements positifs du point de vue éthique et moral.

Dans la préface du livre ci-dessus commenté et écrit par M. Byram et G. Zarate, intitulé : « Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation », les auteurs ont essayé de préciser les significations courantes de notions très importantes pour les présentations successives des démarches didactiques qui devraient garantir la réalisation des objectifs éducatifs visés.

Ce sont des notions de compréhension mutuelle, de dialogue des cultures, de droits de l'homme, de diversité culturelle, de paix, de fraternité et d'amour, d'exotisme, de menace identitaire, de discrimination, de choc culturel.

Dans le 4^e point de la préface on a formulé en détails le rôle de l'enseignant et de l'école. Les points 6 et 7 englobent les méthodes de l'enseignement / apprentissage et des propositions didactiques concrètes.

On peut croire que la partie essentielle de ce livre sont les projets d'activités composés d'après le même schéma pédagogique, à savoir : objectifs, texte de présentation générale, exercice et ses étapes successives, remarques pour l'enseignant, matériel pédagogique.

Il serait utile de citer les titres de sujets-devoirs contenant de hautes valeurs éthiques et morales de l'influence éducative qui constitue la partie intégrale du processus glottodidactique. La liste ci-dessous englobe 11 fiches :

Fiche 1 : Comportements envers les langues et dialectes

(Apprendre à reconnaître ses propres attitudes stéréotypées et celles des autres).

Fiche 2 : Situations de gêne

(Apprendre à reconnaître un malentendu culturel).

Fiche 3 : Préparation à un séjour dans un pays étranger

(Apprendre comment se comporter face à l'autre).

Fiche 4 : Comment les autres nous voient

(Reconnaître l'influence des images dans les manuels scolaires).

Fiche 5 : Une relation commerciale

(Savoir comment analyser la présentation des autres par les médias).

Fiche 6 : Chants d'unité et d'agression

(Analyser les symboles de l'identité nationale).

Fiche 7 : Relations historiques

Fiche 8 : Les médias et les relations internationales

Fiche 9 : La symbolique de la frontière

Fiche 10 : Expliquer la différence culturelle

Fiche 11 : L'expérience d'une langue étrangère

(Réflexion sur la faculté de la langue de créer et surmonter distance et différence).

Les remarques pour l'enseignant qui anime l'exercice d'après la fiche 1, contiennent une argumentation qui est juste. Etudions ces consignes :

« Les attitudes à l'égard des peuples sont influencées par les stéréotypes sur les langues et dialectes. On dit que l'italien est une langue musicale, donc les Italiens

sont des gens agréables à écouter et donc c'est un peuple agréable. On dit que l'allemand est une langue dure, donc les Allemands ne sont pas agréables à écouter et donc c'est un peuple désagréable. Ces attitudes par rapport à la langue sont confortées par des stéréotypes sur les groupes nationaux et les autres groupes ethniques, et il est aisé de constater comment le préjugé s'exprime dans ces attitudes. De tels stéréotypes existent également à l'intérieur des frontières nationales et s'expriment dans les attitudes à l'égard de certains accents et dialectes. On dit que les dialectes de la campagne ou les accents des habitants de certaines régions géographiques sont le langage de personnes simples et idiotes, donc toute personne parlant avec un tel accent doit être simple et idiote. » (page 21).

En concluant nous devons constater que la formation dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage de la culture et de la civilisation devrait prendre en considération la problématique de création des attitudes convenables en vue des préjugés, des stéréotypes et des opinions préconçues.

BIBLIOGRAFIA :

- Byram M., Zarate G., 1996. *Les jeunes confrontés à la différence*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Mularczyk A., 2000. *Le fonctionnement des stéréotypes dans les milieux scolaires et apprentissage du F. L. E. Mémoire de maîtrise*, Université de Silésie, Institut d'Etudes Romanes, Sosnowiec.
- Cywiński P., 2000. "Lustro niemieckie", *WPROST* Nr 52 / 53, 24 grudnia, 112-113.

Marzena Żylińska

NKJO Toruń

TORUŃ W EUROPIE, EUROPA W TORUNIU – PROPOZYCJA LEKCJI INTERKULTUROWYCH

Nauczanie interkulturowe jest hasłem dobrze znanym każdemu nauczycielowi. Dużo się o tym mówi i pisze. Najczęściej jednak teoretycznie. Trudno jest znaleźć konkretne propozycje lekcji lub modele, które można by zaadaptować dla potrzeb własnej klasy. Lekcje opracowane przez naszych słuchaczy pokazują, jak można treści interkulturowe wprowadzać na lekcjach języka niemieckiego na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Wszystkie zostały sprawdzone w praktyce i opisane w pracach dyplomowych.

Od trzech lat, w ramach programu Sokrates toruńskie Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych bierze udział w projekcie „Wychowanie interkulturowe w Europie Wschodniej i Zachodniej jako dialog”. W tym czasie nasi słuchacze opracowali i przeprowadzili wiele lekcji interkulturowych, których tematem była historia Torunia i regionu, co w języku niemieckim określa się słowem „Heimat”.

Punktem wyjścia była dla nas analiza podstaw programowych i programów nauczania dla języka niemieckiego. Dokumenty te zawierają wiele celów interkulturowych. Mówią o wychowaniu w duchu tolerancji, o kształtowaniu poczucia własnej tożsamości, postawy otwartości i dialogu, empatii. Dzisiejsza szkoła ma więc nie tylko uczyć, ale i wychowywać, co silnie akcentują omawiane dokumenty. Niestety podręczniki zalecane przez MEN zawierają niewiele materiałów, które pozwalałyby na realizację celów interkulturowych. Nauczyciele zdani są w tej dziedzinie na własną inwencję. Jednak jak pokazuje przeprowadzona przez nas ankieta zdecydowana większość z nich nie wie, jak samodzielnie opracowywać materiały do lekcji interkulturowych i nigdy tego nie robiła. Dotyczy to zarówno nauczycieli języka angielskiego, niemieckiego jak i francuskiego. Opracowane w naszej szkole skwencje lekcji są propozycją dla tych wszystkich, którzy chcąc realizować zawarte w dokumentach MEN cele, będą chcieli samodzielnie opracować materiały do lekcji interkulturowych.

WYCHOWANIE DLA EUROPY

Na lekcjach historii uczniowie dowiadują się o wszelkich wojnach i konfliktach, które w przeszłości trapiły nasz kontynent. Fakt, iż w wielu jego częściach ludzie należący do różnych kultur żyli obok siebie w przyjaźni, nie jest

dostatecznie podkreślany. Jeśli jednak mamy w niedługim czasie żyć razem w zjednoczonej Europie, to nie możemy ciągle mówić o tym, co nas dzieliło. Ważne jest, abyśmy mogli się z nią identyfikować, abyśmy mogli czuć się Europejczykami. Mamy przecież po temu wiele powodów. W czasie przeprowadzonych przez naszych studentów lekcji mówi się o tym, co wspólne, o tym co kiedyś ukształtowało zarówno naszą polską, jak i niemiecką tradycję. Uczniowie uczą się patrzeć na swoje miasto inaczej, odkrywają w tym, co jest im dobrze znane, obce elementy, i odwrotnie w tym, co na pierwszy rzut oka wydaje się całkiem obce, dostrzegają polskie pierwiastki. W ten sposób uczą się, że postrzeganie świata poprzez przeciwieństwa nie oddaje prawdy. Zdawać by się mogło, że nie ma nic bardziej toruńskiego niż toruńskie pierniki. A przecież przepis na nie przywędrował do nas z Norymbergii. Ucząc o historii miasta pokazujemy jego rozległe kontakty z całą Europą już w okresie średniowiecza. Powiązania te, obojętnie czy dotyczą handlu, nauki, czy choćby przepisu na pierniki nanoszone były przez dzieci na mapę Europy. Z czasem linii biegnących z Torunia do różnych części Europy i z Europy do Torunia było coraz więcej. Uczniowie sami mogli się przekonać, że postawa otwartości i tolerancji doprowadziła do rozkwitu miasta. Jednocześnie uczyli się o wielkich Toruńczykach i ich dokonaniach. Przykładowo w gimnazjum w Zieleniu Aleksandra Osińska przeprowadziła ciąg lekcji poświęconych Mikołajowi Kopernikowi. Młodzież dowiedziała się, że w czasie wojny trzynastoletniej zarówno ojciec Kopernika jak i ojciec jego matki, o nazwisku Watzenrode, walczyli po stronie polskiej. I choć mówili po niemiecku, to sprzeciwiali się polityce prowadzonej przez Krzyżaków. W czasie lekcji czytano o edukacji Mikołaja, o jego podróżach i dokonaniach. Dyskutowano o tym, że choć w jego domu rodzinnym mówiło się po niemiecku, to trudno rozstrzygnąć czy był Polakiem czy Niemcem. Z całą pewnością był jednak Toruńczykiem. W języku niemieckim mamy dwa słowa: „Heimat”, co oznacza małą ojczyznę i „Vaterland”. W przeszłości ludzie dużo silniej identyfikowali się właśnie z ową małą ojczyzną, jednak dla naszych uczniów była to zupełnie nowa jakość.

Celem tych lekcji było zarówno ukazanie, że pewne uproszczenia myślowe nie ukazują prawdy, ale wręcz ją zamazują, jak też kształtowanie odpowiedniej postawy wobec tego, co na pierwszy rzut oka obce, a więc czasami niezrozumiałe. Jednym z ważniejszych celów było również odkrywanie korzeni, kształtowanie poczucia własnej tożsamości, przekonania, że możemy być dumni z naszej przeszłości. W młodych ludziach należy wyrabiać przekonanie, że warto uczyć się od innych i szanować obcą nam kulturę i tradycję, ale jednocześnie muszą zdawać sobie sprawę z tego, jaka kultura i tradycja nas ukształtowała. Jesteśmy z niej dumni i oczekujemy, że inni będą szanować ją tak samo, jak my szanujemy ich tradycję. Uroda świata leży w jego różnorodności. Zjednoczenie Europy daje szansę, by każdy wniósł do niej to, co ma najlepszego i w ten sposób ją wzbogacił. Ludzie dumni ze swojej tradycji, znający jej wartość, umiejący

porozumieć się z innymi, rozumieją, że integracja, zacieśnienie kontaktów z innymi krajami, nie jest żadnym zagrożeniem dla ich tożsamości. Nasi przodkowie bez kompleksów współpracowali z całą Europą, uczyli się od innych, budując najznakomitsze budowle sprowadzali najlepszych mistrzów z różnych krajów i niczego przez to nie stracili, wprost przeciwnie. Toruńskie Stare Miasto jest żywym dowodem na to, jakie korzyści przynosi międzynarodowa współpraca. Dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie znaczenia własnej kultury i faktu, że jej korzenie nie są monolitem. Osoby niepewne wartości własnej tradycji boją się, że inne będą dla nas zagrożeniem. Ucząc o tym, co inne, musimy więc zaczynać od tego, co nasze, dobrze znane, bo obce zaczyna się tam, gdzie kończy się moje. Definiując jedno pojęcie, nie sposób nie użyć drugiego, nie sposób nie zauważyć, że w moim jest obce, a w obcym moje.

W Europie jest miejsce dla wszystkich kultur. Jednak życie w wielokulturowym organizmie wymaga odpowiedniej postawy wobec tego, co nieznanne, szacunku dla odmienności. Jeśli ja chcę, by szanowano moją polską tożsamość, to jednocześnie muszę szanować innych. Aby móc żyć w Europie tak, jak nasi przodkowie żyli kiedyś w Toruniu, należy nauczyć młodzież podejmować dialog z innymi tradycjami, bez strachu i obaw. Doskonałym przykładem na to, jak to robić jest lekcja poświęcona zwyczajom Bożonarodzeniowym, a przeprowadzona w klasie piątej na podstawie podręcznika „Der, die, das”. Uczniowie wpisywali do tabelki zwyczaje typowe dla Polski, Niemiec i w końcu te wspólne dla obu nacji. Na koniec lekcji nauczycielka spytała, które zwyczaje bardziej się dzieciom podobają. „Nasze, nasze”, wołały jedno przez drugie. „A jak myślicie, jakie zwyczaje bardziej podobają się niemieckim dzieciom?” W tym momencie na twarzach zauważyć można było dużą niepewność. „No, chyba ich”, odpowiedział niepewnie jeden z chłopców. „A dlaczego sądzicie, że nasze są lepsze?” , drażyła temat praktykantka. „Bo je znamy”, odpowiedziała jedna z dziewczynek. Była to bardzo ważna konkluzja, którą dzieci zapisały samodzielnie do zeszytów. Myślę, że fakt, iż w młodszych klasach takie rozmowy odbywają się w języku polskim, nie jest problemem. Nie muszą przecież trwać długo, a jak bardzo zmieniają sposób patrzenia na świat! Tabela poświęcona tradycji świąt Bożego Narodzenia pokazała również, że w Europie sporo nas różni, ale wiele nas też łączy.

Po atakach terrorystycznych na amerykańskie miasta zrozumieliśmy, że dialog tylko wtedy jest możliwy, gdy partnerzy uznają pewne wspólne wartości. My Europejczycy przez wieki je wypracowaliśmy. Zgadza się co do tego, że wszyscy ludzie są równi, że nienaruszalnymi prawami każdego człowieka jest życie, wolność i prawo do szczęścia. W naszym ukształtowanym przez oświecenie pojmowaniu świata, wszyscy ludzie są równi i mają prawo do wolności. Z tego faktu wynika też konieczność szanowania, akceptowania, a w najgorszym przypadku tolerowania tego, co obce i niezrozumiałe. Aby jednak młodzi Polacy umieli w przyszłości żyć w wielokulturowej Europie i nie traktowali tego, co

nieznane jako zagrożenia, trzeba wykształcić w nich postawę gotowości do podjęcia dialogu. Owo wychowanie do dialogu jest dziś również dlatego szczególnie ważne, że dialog jako metoda wychowania i nauczania z naszych szkół prawie zupełnie zniknął.

TREŚCI INTERKULTUROWE W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Przygotowanie lekcji interkulturowych dla trzeciej klasy szkoły podstawowej wydawało się naszym słuchaczom wyjątkowo trudne, albo wręcz niemożliwe. Tym bardziej, że dzieci właśnie w trzeciej klasie dopiero rozpoczęły naukę języka niemieckiego. A jednak znaleźli się tacy, którzy chcieli spróbować, ponieważ byli przekonani, że u niektórych nastolatków postawa nietolerancji czy wręcz nienawiści jest już bardzo silnie zakorzeniona w świadomości i trudno ją zmienić. Wszystkim nam wydawało się, że wychowanie interkulturowe powinno więc zaczynać się jak najwcześniej, ale nie byliśmy pewni, czy uda się to zrobić w pierwszym roku nauki języka z tak małymi dziećmi. Nasze obawy okazały się zupełnie bezpodstawne. Lekcje te należały do najlepszych, a trudności wystąpiły tam, gdzie się tego zupełnie nie spodziewaliśmy, tzn., na poziomie liceum, i bynajmniej nie były natury językowej.

Sekwencję lekcji dla klasy trzeciej przygotowała Aleksandra Przybył. Najpierw poprosiła, żeby dzieci przyniosły do szkoły swoje ulubione rzeczy, ich zdjęcia lub obrazki. Były to pluszaki, lalki, samochodziki, płyty CD, zdjęcia rowerów, komputerów, opakowania od ulubionych słodczy, przybory szkolne, książki lub też części garderoby. Pierwszy etap polegał na nazywaniu wszystkich tych przedmiotów, potem nauczyciel pytał, skąd dana rzecz pochodzi, a uczniowie szukali tych informacji na metkach. Następnie tablicę podzielono na dwie części, na jednej z nich zapisywano nazwy przedmiotów pochodzących z Polski, na drugiej te wyprodukowane w innych krajach. Nauczyciel nie komentował faktu, że obie tablice były prawie równo zapisane. Na następnej lekcji dzieci poszły do miasta i oglądały Wisłę, mury miejskie i spichlerze. Nauczycielka pytała dzieci, czy wiedzą, do czego służyły te duże budynki. Tak rozwinęła się rozmowa o transporcie zboża przez Toruń, o przynależności do Hanzy, o kontaktach z innymi miastami. Uczniowie oglądali też dwór Artusa i zdjęcia podobnych budowli z innych ośrodków hanzeatyckich. Nauczyciel wyjaśnił też, iż rozwój handlu i wymiany towarowej przyczynił się do rozwoju miasta. Wracając do szkoły dzieci przechodziły obok największych i najpotężniejszych zabytków, i starały się wyobrazić sobie, jak wielkim przedsięwzięciem była w tamtych czasach budowa tak wielkich kościołów. Po powrocie do szkoły pracowano z mapą. Nauczycielka pokazała, jakie miasta należały do związku miast hanzeatyckich i jak przebiegały główne szlaki handlowe. Uczniowie dowiedzieli się, jakie produkty transportowano przez Toruń, skąd i dokąd płynęły. Nauczycielka wyjaśniła też, iż

rozwój handlu i wymiany towarowej przyczynił się do rozwoju miasta. Następnym etapem była praca nad projektem. Była to makieta średniowiecznego Torunia. Każda z grup pracowała samodzielnie. Dzieci rysowały Wisłę, z tektury robiły mury miejskie i małe stateczki. Na każdym z nich była flaga, na której napisano, skąd statek pochodzi, skąd i dokąd płynie i co transportuje. Po skończeniu pracy każda z grup prezentowała swoją makietę i opowiadała po niemiecku, co się na niej znajduje. Na koniec powrócono do ulubionych rzeczy, nauczycielka pytała, czy to dobrze, że tyle produktów przybywa do nas z innych krajów, i że polskie wyroby sprzedawane są zagranicą. Dzieci nie miały problemu, aby skojarzyć średniowieczny rozwój handlu i wymiany towarowej i wynikający z tego rozwój miasta z obecną sytuacją. Nauczycielka nie musiała tłumaczyć, że izolowanie się prowadzi do zastoju, a współpraca przynosi każdej stronie korzyści. Dzieci same sformułowały wnioski. Mapa średniowiecznej Europy z narysowanymi przez uczniów liniami łączącymi Toruń z innymi częściami kontynentu powieszona została na ścianie, a makiety rozłożono na podłodze z tyłu klasy.

Druga sekwencja zaplanowana przez Magdalенę Budzyńską przeprowadzona została w klasie piątej. Jej tematem był kościół Najświętszej Marii Panny. Tam też uczniowie najpierw się udali. Wspólnie z nauczycielką oglądali jego wnętrze, rysowali te jego elementy, które najbardziej im się podobały, w drodze powrotnej rozmawiano o trudnościach związanych z jego budową i o umiejętnościach dawnych mistrzów. Kolejnym etapem była praca z tekstem. Uczniowie w grupach zapoznawali się z historią kościoła, dowiadawali się, skąd przybywali mistrzowie, którzy tworzyli poszczególne elementy.

Poniżej przedstawiam jedno z ćwiczeń, które uczniowie robili w tym czasie. Ich zadanie polegało na połączeniu poszczególnych elementów kościoła z miejscem, z którego pochodził jego twórca.

A. das Epitaphium der Familie Neisser	a. burgundisch
B. die Wandmalereien	b. aus Schlesien
C. die Grabplatten	c. aus Trier
D. die Orgel	d. aus Neißel
E. die Glasmalerei	e. aus Neustadt in Holstein
F. der Hauptaltar	f. aus Flandern

Również w tej klasie uczniowie rysowali na mapie Europy linie, które prowadziły do naszego miasta i zastanawiali się nad tym, co przyczyniło się do jego rozkwitu. W czasie jednej lekcji, jeden z chłopców zadał następujące pytanie: „Jeśli tyłu ludzi z różnych stron brało udział w budowaniu naszego kościoła, to czy można powiedzieć, że to jest polski kościół?” „A jeśli nie polski, to jaki miałby być?”, odpowiedziała pytaniem nauczycielka. „No, może europejski?” „Ale przecież stoi u nas, w Polsce”, utrudniała. Widząc, że dziecko domaga się jednoznacznej

odpowiedzi wyjaśniła: „Po naszych lekcjach wiesz prawie wszystko o powstaniu kościoła i wiesz, że właściwie nie jest tylko polski, ale jednocześnie jest w pewnym sensie najbardziej nasz, bo przecież powstał za pieniądze toruńskich mieszczan. Żadna prosta odpowiedź nie będzie oddawała prawdy, bo ona jest bardzo skomplikowana. I tak często dzieje się w życiu, że jeśli chcemy coś prosto nazwać, to nie oddajemy prawdy”. Podobne wątpliwości uczniów są doskonałą okazją do tego, żeby obnażyć dwubiegunowe schematy myślowe i pokazać, że z ich pomocą nie oddamy prawdziwej złożoności świata, że upraszczając, często zakłamujemy rzeczywistość.

Inna sekwencja opracowana przez Sylwię Osińską poświęcona była toruńskiemu gimnazjum akademickiemu. Uczniowie czytali tekst opisujący codzienność ówczesnej młodzieży. Dowiedzieli się, iż w XVI wieku dużo więcej uczniów mówiło po niemiecku niż po polsku, że językiem wykładowym była łacina. Tekst informował o tym, jakich przedmiotów uczono, o której zaczynały i kończyły się lekcje, jak długo trwały wakacje, jakie stosowano kary itp. Czytając tekst uczniowie mieli wyszukać w nim wiadomości potrzebne do uzupełnienia tabelki, co pozwoliło im porównać szkolną codzienność z XVIII wieku z ich własną.

Der Schultag:

FRAGEN	DAS THORNER GYMNASIUM 1750	GYMNASIUM ZIELEN 2001
1. Um wieviel Uhr mußten die Schüler aufstehen?		
2. Um wieviel Uhr gab es Mette in der Kirche?		
3. Um wieviel Uhr hatten die Schüler den Unterricht?		
4. Um wieviel Uhr gab es den Privatunterricht?		
5. Um wieviel Uhr gingen die Schüler schlafen?		
6. Wann mußte jeder Schüler beten?		
7. Wann hatten die Schüler Freizeit?		
8. Wieviel Stunden am Tag hatte jeder Schüler Unterricht?		

Ferien und Freizeit:

FRAGEN	DAS THORNER GYMNASIUM 1750	GYMNASIUM ZIELEŃ 2001
1. Wann begann das Schuljahr?		
2. Wann gab es die Sommerferien?		
3. Hatten die Schüler Weihnachtsferien und Osterferien?		
4. Wieviele Prüfungen gab es im Jahr?		

Ponieważ bardzo wiele informacji odebrano jako szokujące, młodzież nie miała problemów z ich zapamiętaniem. Już w czasie pracy na bieżąco padało wiele trudnych pytań. Jeden z chłopców chciał wiedzieć, czy Polakom nie przeszkadzał fakt, iż w Toruniu żyło tak wielu Niemców, miasto należało przecież od 1466 roku do Korony. Studentka musiała wyjaśnić, iż w XVI wieku nie było jeszcze tak rozwiniętego poczucia tożsamości narodowej, że mieszkańcy Torunia dużo bardziej identyfikowali się ze swoim miastem, niż z państwem, i że w końcu Niemiec wtedy nie było, a za granicą były Prusy. Wszystko to bardzo dziwiło uczniów, niektórym trudno się było z tymi wyjaśnieniami pogodzić. Z podobnymi reakcjami zetknęła się Małgorzata Kowalska, która również w gimnazjum przeprowadziła sekwencję lekcji pt. „Wo ich mich wohl fühle, ist mein Zuhause” („Mój dom jest tam, gdzie się dobrze czuję”). Jej uczniowie obejrzeni najpierw wystawę „Toruń miastem pogranicza”. Przed wyjściem do muzeum praktykantka podzieliła uczniów na grupy, każdej rozdała kartki z pytaniami i zapowiedziała po powrocie do szkoły quiz. Odpowiedzi na pytania szukać trzeba było na wystawie. Efekt był taki, że dzieciaki nie chciały wyjść z Domu Eskenów, ciągle krążyły po salach zapisując jak najdokładniejsze informacje. Quiz udał się znakomicie. Nie udało się nawet wyłonić zwycięskiej grupy, ponieważ wszystkie odpowiedziały wyczerpująco na wszystkie pytania. W czasie zabawy nie wolno było korzystać z notatek, wszystkich zadziwił więc fakt, iż uczniowie potrafią zapamiętać tak wiele wiadomości, i to po niemiecku.

Jednym z celów tych lekcji było pokazanie uczniom, iż granice kulturowe były w przeszłości dość płynne, że wiele osób wybierało sobie inną kulturę niż ta, w której się urodzili. Każdy z uczniów wiedział, że Samuel Bogumił Linde jest twórcą pierwszego słownika języka polskiego, ale nikt nie wiedział, że jego pierwszym językiem był niemiecki. Do końca życia mówił po polsku z bardzo wyraźnym akcentem. Urodził się w Toruniu jako Samuel Gottlieb Linde, ale jako dorosły człowiek spolonizował swoje drugie imię, chciał być Bogumiłem. Był zafascynowany polską kulturą, językiem i literaturą. Uczniom nieznanym był również fakt, iż „Pan Tadeusz” po raz pierwszy na ziemiach polskich wydany został w Toruniu przez niemieckiego wydawcę Ernsta Lambecka. Reakcje znów

były bardzo spontaniczne. Uczniom trudno było porzucić myślenie w kategoriach narodowych, dziwiło ich, że kultura polska mogła aż tak pociągać i fascynować. Podane przykłady pomogły im docenić jej wartość. Gdy później mówiono o innych znanych im osobach, które wybrały inny kraj i inną kulturę, niż ta w której się urodzili, inaczej patrzyli na to zjawisko. Łatwo nam bowiem zaakceptować fakt, że kogoś tak fascynuje polska kultura, że nawet spolszcza swoje imię, ale trudniej pogodzić się z faktem, iż Polacy wybierają inne kultury. Ale jeśli akceptujemy jedno, to musimy pogodzić się też z drugą stroną medalu.

Największe problemy wystąpiły jednak w czasie lekcji przeprowadzonych przez Magdalenę Rutkowską w drugiej klasie liceum. Ich tematem był cytat z Grassa „Czy Wisła w Toruniu szmerze tylko po polsku czy również po niemiecku?” I tu mówiono o historii miasta, o przenikalności granic kulturowych, o tym, że warto się uczyć od innych. Jedną z postaci, którą się zajmowano, był Heinrich Stroband, jeden z najznamienszych burmistrzów w historii miasta. W młodości, jak to było wtedy w zwyczaju wśród elit, odbył on długą podróż, zwaną po niemiecku Bildungsreise. Po powrocie do Torunia szybko został wybrany na stanowisko burmistrza i znacznie przyczynił się do rozkwitu miasta. W podtoruńskich wsiach zorganizował straż pożarną, przy założonym przez jego ojca gimnazjum akademickim otworzył drukarnię i bibliotekę. Z jego inicjatywy przy szkole powstał internat. Trudno tu wymienić wszystkie nowatorskie rozwiązania wprowadzone przez Strobanda w najróżniejszych dziedzinach życia. Wszystkie były jednak niezwykle pożyteczne. Na tym przykładzie łatwo było uczniom zrozumieć, jak wiele można było dokonać, przenosząc na własny grunt rozwiązania, które gdzie indziej już się sprawdziły. Oczywiście wiele z tych rozwiązań musiano zaadoptować do lokalnych warunków, wiele z nich ulepszano. Nie bez powodu podróże były wówczas częścią edukacji i synowie najznakomitszych rodów w ten właśnie sposób zbierali doświadczenia. Nikt nie mówił o małpowaniu cudzych wzorów, tak jak i nikt nie negował wartości własnej tradycji. Uczenie się od innych należało do kanonu dobrego wykształcenia, i tylko ci, którzy byli otwarci na to, co działo się gdzie indziej, mogli liczyć na sukces. Dotyczyło to nie tylko elit, ale również rzemieślników.

Uczniowie i tutaj sami mieli wyciągać wnioski. Jest to bardzo ważny element lekcji. Nauczyciel dostarcza odpowiednich tekstów, wyszukuje odpowiednie materiały, opracowuje ćwiczenia, jeśli trzeba zadaje pomocnicze pytania, ale wnioski są formułowane przez uczniów. W tej klasie nie przebiegło to zbyt łatwo. Dopóki uczniowie pracowali z tekstem, wyszukiwali w nim różne informacje, uzupełniali tabelki, formułowali wnioski, praca przebiegała bez przeszkód. Trudności zaczęły się, gdy trzeba było wyrazić własne zdanie. Praktykantka zauważyła, że największe trudności pojawiały się w momentach, gdy uczniowie nie wiedzieli, co nauczyciel chce usłyszeć. Wyraźnie chcieli być politycznie poprawni, nie zadawali od razu pytań, gdy coś ich zaskoczyło, jak to miało miejsce w gimnazjum czy w podstawówce. Ostatnim etapem pracy było wypracowanie, w

którym uczniowie mieli odnieść się do grassowskiego cytatu „Czy Wisła w Toruniu szmerze tylko po polsku czy również po niemiecku?” Teksty te były doskonałym materiałem badawczym. Wyraźnie widać było, na jakim etapie znajdują się poszczególni uczniowie. Wielu z nich miało wyraźne kłopoty z napisaniem czegoś sensownego. Jednocześnie dawali do zrozumienia, że lekcje te bardzo ich poruszyły. W jednej z prac czytamy: „Nie wiem, co mam napisać. Nic mądrego nie przychodzi mi do głowy. Moje myśli to jeden chaos. A jednocześnie wiem, że w tym zdaniu jest coś mądrego i ważnego, tylko ja nie wiem, co z tym zrobić. Myślałem, że znam swoje miasto, a teraz widzę, że to było nie tak, że muszę się jeszcze dużo uczyć. Bardzo chciałbym rozmawiać na podobne tematy na następnych lekcjach.” Ponieważ wypracowania te pisane były po niemiecku, zawierają sporo błędów, ale nie to jest najważniejsze. Uczniowie pokazali w nich, co czują, jak bardzo nowe wiadomości wstrząsnęły ich dotychczasowym obrazem świata. Ta pierwsza faza to dekonstrukcja. Na miejsce Niemca, odwiecznego wroga Polaków, wszedł sąsiad mówiący po niemiecku. Jeszcze trudniejsze do zaakceptowania było to, że był pozytywnie nastawiony do polskiej kultury, że jak Linde czy Lambeck wspierał ją. Te nowe wiadomości zaprzeczały stereotypom, podważały je. Nie spodziewaliśmy się, że faza dekonstrukcji będzie na poziomie licealnym przebiegać dużo wolniej niż w niższych klasach. Okazało się, że po pięciu godzinach lekcyjnych duża część licealistów nie umiała jeszcze ułożyć sobie nowego porządku świata. Ważne jest jednak, że zrozumieli, iż część tego, co mieli w głowie, nie była wiedzą, ale pewnym stereotypem, który wypacza prawdę. Uświadomienie sobie faktu, iż to, co bierzemy za prawdę, często jest jej zaprzeczeniem, że musimy być krytyczni wobec pewnych myślowych uproszczeń, jest obecnie jednym z najważniejszych zadań szkoły. Umberto Eco w jednym z najnowszych esejów pisze: „Wszystkie wojny religijne, które przez wiele wieków topiły świat we krwi, zrodziły się z emocjonalnego utożsamienia z uproszczonymi przeciwieństwami, takimi jak My i Inni, dobrzy i źli, biali i czarni. Jeśli kultura zachodnia okazała się płodna (nie tylko od oświecenia po dzień dzisiejszy, lecz również wcześniej, kiedy franciszkanin Robert Bacon zachęcał do nauki języków, ponieważ, nawet od niewiernych można się czegoś nauczyć), to również dlatego, że dokonała wysiłku, by światłem dociekań oraz zmysłu krytycznego rozproszyć te szkodliwe uproszczenia.” (Umberto Eco, „Święte wojny, pasja i rozum”, „Gazeta Wyborcza”, 13-14 10.2001) Należy mieć nadzieję, że obnażanie owych uproszczeń, spowoduje, że młodzi ludzie będą krytyczniej do nich podchodzić, że raz zdemaskowane stereotypy będą już miały utrudniony dostęp do niektórych głów. A najważniejsze jest to, żeby o tych jakże trudnych sprawach mówić w szkole. Po przeprowadzonych lekcjach mogą zapewnić, że tematy te dużo bardziej, niż te typowe poruszają zarówno dzieci jak i młodzież.

BIBIOGRAFIA:

- Biskup, Marian 1982. *Wybitni ludzie dawnego Torunia*. Toruń - PWN.
- Edelhoff, Christoph 1988. *Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*. Weinheim.
- Frey, Karl 1998. *Die Projektmethode*. Weinheim - Beltz.
- House, Juliane. „Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. www.tu-ihemnitz.de/docs/ejournal/house.html
- Lenzen, Dieter 1999. „Schulen für Europa - Europa für Schulen.“ Europäisches Forum Comenius - Europa macht Schule. Bonn - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Herwart Kemper, Siegfried Protz (Hg.) 2000. *Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung*. Erfurter Beiträge zur Schulpädagogik. Erfurt.
- Linde, Samuel Bogumił 2000. *Autobiografia z 1823 roku*. Pod red. Mariana Ptaszyka. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Bönsch, Manfred 1986. *Unterrichtskonzepte. Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler.
- Eco, Umberto, 2001. „Święte wojny, pasja i rozum“. *Gazeta Wyborcza*. 13-14 październik 2001.

Marek Nidecki

Uniwersytet Warszawski

MINI-TEST REALIO- I KULTUROZNAWCZY DLA KANDYDATÓW DO INSTYTUTU LINGWISTYKI STOSOWANEJ UW Z JĘZYKIEM NIEMIECKIM

Ucząc się języka obcego przyswajamy sobie również wiedzę o krajach danego obszaru językowego. Z jednej strony wiadomości z tego zakresu wprowadzają autorzy materiałów glottodydaktycznych i nauczyciele, a z drugiej strony sam uczący się ma możliwość aktywizowania odpowiedniej wiedzy nabytej uprzednio lub nabywanej równolegle z innych źródeł i w okolicznościach często nie związanych bezpośrednio z uczeniem się danego języka. Może on również świadomie dążyć do poszerzenia swej kompetencji, jeśli odczuwa taką potrzebę. Z tym jednak bywa różnie. Odpowiedniej motywacji można oczekiwać od licealistów zamierzających zdawać dany język obcy na maturze. Jeszcze bardziej dotyczy to kandydatów na studia językowe – zarówno filologiczne jak i w kolegiach kształcących nauczycieli języków obcych, czy wreszcie na kierunku lingwistyka stosowana, np. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu czy w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, skąd pochodzi prezentowany tu materiał empiryczny.

Terminy - realizoznawstwo i kulturoznawstwo umieściłem wprawdzie w tytule mego wystąpienia, jednak nie będę się zajmował ani precyzowaniem dziedziny badawczej ani przedmiotu nauczania znanego pod różnymi nazwami, np.: *civilisation française*, *civilización hispana*, podobnie dla włoskiego *civiltà*, dla rosyjskiego zwykle *stranowiedienije*, a dla obszaru brytyjskiego i amerykańskiego *life and institutions*, czasem po prostu *background* lub w postaci bardzo rozbudowanej *British studies* i *American studies*. Niemieckie nazwy *Landeskunde* i *Kulturkunde* pokrywają niewątpliwie obszar bez porównania większy niż ten, który jest przedmiotem prezentowanego mini-testu. Przedmiot nauczania treści budujących kompetencję realio- i kulturoznawczą wykładany na językowych kierunkach studiów to temat godzien odrębnego potraktowania, zwłaszcza, że w omawianym materiale chodzi nie o wiedzę nabywaną dopiero w trakcie studiów i tylko przez studiujących kierunki językowe, lecz o kompetencję kandydatów na takie studia - także tych, którzy przystąpili do egzaminu wstępnego, lecz go nie zdali. Wyniki omawianej tu części egzaminu wstępnego mogą być natomiast przydatne np. autorom założeń programowych i wykładowcom przedmiotów realio- i kulturoznawczych. Stanowią one bowiem reprezentatywny materiał empiryczny uzyskany nie drogą uprzednio zaplanowanego eksperymentu, lecz

zaczepnięty bezpośrednio z bieżącej praktyki - pomysł na przygotowanie prezentacji tego materiału zawdzięczam informacji o III Konferencji ERJ 2001 zorganizowanej przez PTN.

Pytanie o to, skąd kandydaci czerpią wiedzę dla budowania swej kompetencji, czy też skąd powinni ją czerpać, dobrze jest traktować łącznie z pytaniem o motywację, w tym również o wspieranie czy wręcz rozbudzanie takich potrzeb. Twórcy programów i materiałów glottodydaktycznych i nauczyciele to zarazem pedagodzy i zadaniem ich jest także kształtowanie postaw i motywacji. Wypada przy tym zauważyć, jak dzięki odideologizowaniu treści nauczania i otwarciu na świat znacznie wzbogaciła się oferta materiałów dydaktycznych a także możliwości swobodnego czerpania wiedzy z innych źródeł. Ponadto po primacie kompetencji językowej a później komunikacyjnej jako celu nauczania języków obcych nastąpił czas komunikacji międzykulturowej, na co glottodydaktyka reaguje przeorientowaniem celów nauczania - na kształcenie usilniej, niż dotychczas także kompetencji międzykulturowej. Obowiązek kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej pozostaje rzecz jasna ciągle w mocy, zaś treści składowe procesu kształcenia kompetencji w zakresie realiów i kultury są w polskiej tradycji nauczania języków obcych stale obecne, teraz jednak zyskują one znacznie wyższą rangę. W procesie glottodydaktycznym takiego ogromu zadań edukacyjnych nie sposób podźwignąć bez pomocy z zewnątrz. Na szczęście przydatna wiedza jest zazwyczaj w zasięgu ręki – od treści nauczania innych przedmiotów szkolnych, poprzez środki masowego komunikowania łącznie z telewizją satelitarną i od niedawna internetem, aż po dostępnejsze niż kiedykolwiek dotąd podróże zagraniczne i kontakty z obcokrajowcami, dające okazję do osobistych przeżyć i doświadczeń. Ze strony młodych ludzi uczących się języków obcych można jednak nierzadko obserwować reakcje niechęci do porządkowania i uzupełniania tak łatwo dostępnej wiedzy a zarazem ucieczki przed natłokiem szczegółowych informacji, traktowanych jako zbędny balast. Ta ulotność, powierzchowność, dezorientacja i zniechęcenie nie dotyczą bynajmniej wyłącznie kontaktów z kulturą wysoką.

Po kandydatach na studia językowe należy spodziewać się, że odczuwają oni potrzebę porządkowania, uzupełniania i utrwalania tych elementów wiedzy realio- i kulturoznawczej, które przyswoili sobie w różnych okolicznościach. Nie powinni być zatem przeświadczeni, że sama poprawność fonetyczna i gramatyczna oraz bogate słownictwo i szczerze chęci mogą wystarczyć do zdania egzaminu wstępnego, a reszty – w tym wiedzy o realiach i kulturze obszaru językowego - i tak będą mieli obowiązek uczyć się na studiach. Nieświadomym zainteresowanym wypadło to zawczasu uzmysłowić, najlepiej przez poinformowanie ich, że elementy wiedzy nazywanej tu realio- i kulturoznawczą sprawdzane są już na egzaminie wstępnym. Dla kandydatów na studia filologiczne to oczywistość, np. egzamin ustny na warszawską germanistykę obejmuje głównie pytania z historii i literatury, a kandydatom udostępnia się listy przykładowych tematów i zaleca odpowiednie

lektury. Na innych językowych kierunkach praktyka egzaminowania jest inna i różna. Do ILS UW zdaje się egzamin pisemny i ustny z dwóch języków wybranych spośród czterech – angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Składając dokumenty trzeba zadeklarować się, który z obu języków chce się studiować jako pierwszy, a który jako drugi. Mimo to wszyscy przystępujący do części pisemnej z danego języka rozwiązują ten sam test bez względu na to, czy ma to być ich pierwszy czy drugi język obcy, a dopuszczeni do części ustnej losują pytania z zestawu wspólnego dla wszystkich czterech języków. Zestaw ponad czterdziestu zagadnień sformułowanych po polsku oraz testy pisemne z ubiegłych lat są do nabycia w ILS UW i wielu licealistów, w tym liczni spoza Warszawy, już na rok pół roku przed maturą i egzaminami na studia korzysta z nich na kursach przygotowawczych lub indywidualnie.

Spora część tematów na egzamin ustny dotyczy realiów i kultury, ale tak są sformułowane, że można je odnieść do każdego z czterech obszarów językowych. Testy pisemne z poszczególnych języków uwzględniają także elementy tej wiedzy, lecz w różnym stopniu i w różny sposób.

Osobne ćwiczenie, które nazwałem na potrzeby niniejszej prezentacji mini-testem realio- i kulturoznawczym, istnieje od trzech lat dla kandydatów z językiem niemieckim. Jest to zestaw pytań typu *multiple choice* który w roku 1999 i 2000 zawierał po sześć pytań z czterema propozycjami odpowiedzi, a w tym roku [2001 – red.] rozrósł się do dziesięciu pytań z pięcioma propozycjami odpowiedzi na każde z nich. Z maksymalnej ilości 60-ciu punktów za pisemną część egzaminu z języka niemieckiego można było więc uzyskać lub stracić w ubiegłych latach do sześciu punktów czyli 1/10, a w roku 2001 do dziesięciu, co stanowi 1/6 całości.

W treści pytań i proponowanych odpowiedzi występują najczęściej nazwy własne – głównie geograficzne i osobowe. Pytania są krótkie i jedno znaczne, lecz wymagają pełnego zrozumienia, bo nieuważny czytelnik może np. pomylić Dolną Saksonię z Saksonią lub Saksonią-Anhaltem i choćby wiedział, że Dolna Saksonia graniczy z Holandią wybierze odpowiedź: Czechy lub *kein ausländischer Staat* (dosł. „żadne obce państwo”). Potwierdza to inne pytanie, o stolicę Dolnej Saksonii – Hanower, która powinna być znana choćby z powodu EXPO 2000. Właśnie w roku 2000 ponad 15% zdających wskazało mimo to na Magdeburg. Nie wiadomo ile osób wybrałoby Drezno, bo zamiast tej pułapki zaproponowałem Lubekę (1,7% odpowiedzi) i Bremę (10,9%), a Drezno wykorzystałem w innym pytaniu. Podobnie uważnie trzeba czytać pytanie o kanclerza Rzeszy. Zamiast Bismarcka 13,5% kandydatów wybrało kanclerza federalnego Brandta. Pozostałe odpowiedzi – Biedermeier (2,0%), Brecht (3,2%) i Bormann (1,2%), wszyscy na literę B, były ofertą dla kandydatów, którzy quiz mylą z totolotkiem. Ten sam chwyt zastosowałem w skrajnej formie w pytaniu o Metternicha. Tu nawet alpejski szczyt Matterhorn znalazł 5,6% zwolenników, a w najsłabszych pracach aż 10,9%. Wśród nazwisk czterech znanych reżyserów filmowych wymieniłem Wernera Herzoga i podałem mylącą sugestię, że to być może politycy. Kto kojarzył tylko to

jedno z czterech nazwisk, mógł pomylić go z byłym prezydentem Romanem Herzogiem. Za polityków uznało ich ogółem 22,5% zdających, w tym 13,3% spośród piętnastorga najlepszych.

Układając pytania metodą quizową zamierzałem testować w ten sposób wiedzę kompleksową: z kilku dziedzin na raz, w dodatku na trzech poziomach. Założyłem, że prawie wszyscy kandydaci nie tylko mogli lecz rzeczywiście zetknęli się z tą wiedzą w prawie całym pożądanym zakresie. Ewentualne luki w wiedzy kandydatów powinny być zatem równie rzadkie i przypadkowe, jak luki w znajomości słownictwa poniżej poziomu testowanego w pozostałych częściach egzaminu pisemnego.

Za poziom wysoki wiedzy zdającego przyjmuję orientacyjnie wiedzę względnie pewną i dość rozległą, gdy kandydatowi nie trzeba podpowiadać, że jedna z odpowiedzi jest trafna. Zwykle wie on również, kogo lub czego dotyczą pozostałe warianty.

Poziom średni – to wiedza niepełna, niepewna, nie dość uporządkowana, jakby zaniedbana, niemniej jednak pozwalająca jeszcze nierzadko wybrać poprawną odpowiedź lub przynajmniej odrzucić ewidentnie fałszywą.

Poziom niski – to w stosunku do zadania wiedza zbyt fragmentaryczna i bardzo niepewna, której kandydat nie posiadał w dostatecznym stopniu nawet na poziomie szkolnym, a zbyt poważnych braków nie był w stanie uzupełnić po zapoznaniu się z wymogami egzaminu, jeśli w ogóle usiłował. Choć może wiele nazw brzmi mu znajomo, to zbyt rzadko kojarzy poprawnie, czego w danym kontekście one dotyczą, podobnie jak słówka i formy gramatyczne, których znaczenia lub zastosowania już nie pamięta. Jeśli podał poprawną odpowiedź, często nie jest jej pewien lub po prostu przypadkiem zgadł.

Sub omni canone jest niewiedza, a test *multiple choice* przeradza się w *multiple guess* jak quiz w totolotka. Takie prace też się zdarzały. Typowe dla nich są szczególnie częste wybory absurdalne – warianty odpowiedzi, które powinny jednoznacznie kojarzyć się jako fałszywe. Przy sprawdzaniu pojedynczych prac widać to było jeszcze wyraźniej, niż to ukazują załączone zestawienia wyników.

Zdarzały się dobre prace ze słabymi wynikami mini-testu i odwrotnie – nawet bardzo słabe prace, w których poziom kompetencji w badanym zakresie realio- i kulturoznawstwa wyraźnie przewyższa znajomość języka. W zestawieniu nie uwidaczniam podziału na język niemiecki zdawany jako pierwszy i jako drugi, lecz zebrane dane wskazują, że taka rozbieżność wyników częściej występuje w pracach kandydatów z drugim niemieckim.

Na potrzeby niniejszej prezentacji zbadałem zależność między wynikami mini-testu i całej pisemnej części egzaminu wstępnego z języka niemieckiego do ILS UW w 842 pracach z lat 1999, 2000 i 2001. Należało sprawdzić, na ile rezultat potwierdzi oczekiwania wsparte na doświadczeniu i intuicji. Najprościej i najogólniej można by tę korelację przedstawić jako krzywą rosnącą. W liczbach przedstawia się następująco:

Ilość punktów	0-20	21-30	31-40	41-50	51-60
Ilość prac (łącznie 842)	136	191	275	206	34
= % ($\pm 0,1\%$)	16,2	22,7	32,7	24,5	4,0
mini-test: poprawne odpowiedzi w % ($\pm 0,1\%$)	47,3	54,6	64,8	76,4	83,1

Jest to uśredniony wynik udziału poprawnych odpowiedzi na 22 pytania testowe od najłatwiejszych – o góry Harcu (93,0%), o EXPO 2000 (91,2%) i o Wilhelma Tella (81,2%), po najtrudniejsze – o Tyrol Południowy (21,2%), o cesarza Wilhelma (21,6%) i o Łużyce (27,5%). W pracach najsłabszych, do 20 punktów (=33,3%) za całość, wyniki mini-testu są znacznie wyższe (47,3%), a w najlepszych, powyżej 50-ciu punktów (=85% i więcej), nieznacznie niższe (83,1%). Pozwala to wnioskować, że ta forma sprawdzianu nie jest ani za trudna ani za łatwa dla kandydatów, a mimo wyraźnej pozytywnej korelacji – poziom znajomości języka nie pokrywa się w pełni z poziomem testowanego zakresu wiedzy realio- i kulturoznawczej.

Badany korpus obejmuje wszystkie prace egzaminacyjne zachowane prawie w komplecie oraz wybrane informacje ze złożonych przez kandydatów formularzy podań, tak więc uzyskane z niego dane są znacznie obszerniejsze niż te, które są zawarte w załączonych zestawieniach wyników, ale nawet z tych zestawień można metodami statystycznymi wydobyć więcej informacji. Nadmiar szczegółów wykraczałby jednak poza ramy wyznaczone tej prezentacji. Badania te można kontynuować, m. in. testując grupy kontrolne, np. młodych Niemców lub po przetłumaczeniu testu – maturzystów polskich nie znających niemieckiego, a deklarujących chęć zdawania na pokrewne kierunki studiów. Można wreszcie układać analogiczne testy dla innych obszarów językowych i porównywać uzyskane wyniki. Odpowiednio sformułowane pytania i propozycje odpowiedzi na nie spełniałyby to samo zadanie, co przedstawiony tu mini-test niemiecki. Innymi słowy sprawdzałyby one na poziomie prawie elementarnym nie tylko wiedzę lecz również poziom niemieckojęzycznych realiów i kulturze narodów i krajów - ważnych przecież także dla lepszego rozumienia rzeczywistości własnego kraju, i tym samym dla pełniejszego obcowania z dziedzictwem kulturowym własnego narodu.

ANEX

Marek Nidecki, ILS UW
Mini-test realio- i kulturoznwczy...

Ilość prac w 1999 r.	36	42	55	57	8	198
Ilość punktów	0-20	21-30	31-40	41-50	51-60	0-60
Odpowiedzi w % ($\pm 0,1\%$)						

Wer oder was ist das?**Loreley**

1. Otto von L.: Flog als erster über den Atlantik	8,3	14,3	5,5	5,3	0,0	7,6
2. Wolfgang L.: Präsident des Deutschen Bundestages	11,1	2,4	3,6	0,0	0,0	3,6
3. hoher Berg am Ufer des Rheins	58,3	66,7	78,2	84,2	100,0	74,7
4. neben Meißen die bekannteste deutsche Porzellanmanufaktur	22,2	16,7	12,7	10,5	0,0	14,1

Weser

1. Die W.: an diesem Fluss liegt Bremen	61,1	64,3	74,6	91,2	100,0	75,8
2. der W.: der größte See Österreichs	11,1	14,3	12,7	5,3	0,0	10,1
3. Richard W.: der größte deutsche romantische Opernkomponist	13,9	7,1	10,9	0,0	0,0	7,1
4. Richard von W.: ehemaliger deutscher Bundespräsident	11,1	11,9	0,0	1,8	0,0	5,1

Unter den Linden

1. eine der bekanntesten Straßen Berlins	41,7	52,4	70,9	77,2	87,5	64,1
2. Allee im Bonner Regierungsviertel	13,9	4,8	5,5	5,3	0,0	6,6
3. Residenz J. W. Goethes in Weimar	33,3	28,6	14,5	15,8	12,5	21,5
4. Titel einer Oper von W. A. Mozart	11,1	14,3	9,1	1,8	0,0	8,1

Südtirol liegt

1. in Norditalien	13,9	7,1	20,0	31,6	62,5	21,2
2. in der Schweiz	30,6	42,9	23,6	35,1	0,0	31,3
3. an der Donau	25,0	31,0	36,4	22,8	12,5	28,3
4. am Bodensee	27,8	19,0	20,0	10,5	25,0	18,7

Welcher Name steht für ein österreichisches Bundesland?

1. Spessart	2,8	7,1	3,6	15,8	0,0	7,6
2. Spreewald	8,3	11,9	12,7	5,3	0,0	9,1
3. Saarland	19,4	21,4	10,9	14,0	12,5	15,7
4. Salzburg	69,4	59,5	72,7	63,2	87,5	67,2

Wie heißt die Hauptstadt Nordrhein-Westfalens?

1. Darmstadt	5,6	9,5	7,3	1,8	0,0	5,6
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

2. Dortmund	22,2	16,7	25,5	22,8	25,0	22,2
3. Düsseldorf	61,1	64,3	65,5	73,7	75,0	67,2
4. Dresden	8,3	7,1	1,8	1,8	0,0	4,0
Ilość prac w 2000 r.	30	61	117	83	11	302
Ilość punktów	0-20	21-30	31-40	41-50	51-60	0-60
Odpowiedzi w % ($\pm 0,1\%$)						

Wer oder was ist das?**Harz**

1. der H.: Gebirge in Mitteldeutschland	86,7	86,9	93,2	98,8	100,0	93,0
2. der H.: Krönungsstadt der deutschen Kaiser	0,0	6,6	1,7	0,0	0,0	2,0
3. die H.: Grenzfluss zwischen den neuen und alten Bundesländern	6,7	3,3	0,9	0,0	0,0	1,7
4. das H.: der älteste Kanton der Schweiz	6,7	3,3	3,4	1,2	0,0	3,0

Welche Stadt liegt in Österreich?

1. Lübeck	3,3	1,6	2,6	4,8	0,0	3,0
2. Leipzig	33,3	11,5	1,7	1,2	0,0	6,6
3. Luzern	16,7	18,0	16,2	12,0	9,1	14,9
4. Linz	46,7	68,9	78,6	81,9	90,9	74,8

Wer ist oder war Schweizer?

1. Friedrich Barbarossa	16,7	13,1	12,0	12,0	0,0	12,3
2. Friedrich Nietzsche	16,7	6,6	6,8	3,6	0,0	6,6
3. Friedrich Schiller	23,3	8,2	5,1	2,4	0,0	6,6
4. Friedrich Dürrenmatt	43,3	70,5	75,2	81,9	100,0	73,8

Dresden liegt

1. an der Elster	23,3	14,8	6,0	2,4	0,0	8,3
2. an der Elbe	56,7	57,4	66,7	78,3	90,9	67,9
3. an der Saale	10,0	3,3	6,0	9,6	0,0	6,6
4. an der Spree	10,0	24,6	20,6	9,6	9,1	16,9

Der legendäre schweizerische Volksheld heißt

1. Wilhelm Tell	63,3	77,0	79,5	94,0	100,0	82,1
2. Albrecht Wallenstein	13,3	6,6	5,1	1,2	0,0	5,0
3. Till Eulenspiegel	20,0	9,9	6,8	4,8	0,0	7,9
4. Ulrich Zwingli	3,3	4,9	6,8	0,0	0,0	4,0

Die Hauptstadt von Niedersachsen heißt

1. Lübeck	0,0	4,9	1,7	0,0	0,0	1,7
2. Bremen	26,7	18,0	9,4	3,6	0,0	10,9
3. Magdeburg	36,7	21,3	8,6	14,5	0,0	15,2
4. Hannover	36,7	55,7	79,5	81,9	100,0	71,9

Ilość prac w 2001 r.	64	94	103	66	15	342
Ilość punktów	0-20	21-30	31-40	41-50	51-60	0-60

Odpowiedzi w % ($\pm 0,1\%$)**Der letzte Kaiser des Deutschen Reiches hieß**

1. Wilhelm	26,6	14,9	23,3	21,2	33,3	21,6
2. Georg Friedrich	9,4	7,4	1,0	1,5	0,0	4,4
3. Friedrich Wilhelm	34,4	47,9	45,6	53,0	33,3	45,0
4. Franz Ferdinand	6,2	9,6	4,9	3,0	20,0	6,7
5. Franz Joseph	20,3	18,1	23,3	21,2	13,3	20,5

Johann Sebastian Bach lebte und komponierte in

1. Bayreuth	1,6	1,1	0,0	4,5	6,7	1,8
2. Salzburg	20,3	26,6	23,3	12,1	0,0	20,5
3. Leipzig	37,5	30,9	50,5	59,1	60,0	44,7
4. Halle	0,0	1,1	1,9	3,0	6,7	1,8
5. Wien	39,1	40,4	23,3	21,2	26,7	30,7

Die Zeit, Der Spiegel und Stern erscheinen in

1. Wien	12,5	4,3	1,9	0,0	0,0	4,1
2. Hamburg	21,9	31,9	37,9	56,1	46,7	37,1
3. Basel	6,2	2,1	2,9	0,0	0,0	2,6
4. Passau	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	0,9
5. Berlin	56,2	58,5	55,3	43,9	53,3	54,1

Die EXPO 2000 fand statt in

1. Heidelberg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2. Hannover	79,7	92,6	92,2	97,0	100,0	91,2
3. München	4,7	2,1	1,0	0,0	0,0	1,8
4. Frankfurt am Main	15,6	5,3	6,8	3,0	0,0	7,0
5. Mainz	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Welcher Name steht für ein deutsches oder ein österreichisches Bundesland?

1. Friesland	6,2	9,6	7,8	6,1	0,0	7,3
2. Schwaben	29,7	17,0	15,5	22,7	0,0	19,3
3. Schaffhausen	9,4	9,6	2,9	3,0	0,0	5,6
4. Neuenburg	15,6	10,6	11,7	0,0	6,7	9,6
5. Burgenland	35,9	50,0	61,2	68,2	93,3	56,1

Ilość prac w 2001 r.

Ilość punktów

Odpowiedzi w % ($\pm 0,1\%$)

64	94	103	66	15	342
0-20	21-30	31-40	41-50	51-60	0-60

Welche Landschaft liegt in Deutschland?

1. die Lausitz	7,8	21,3	30,1	45,5	53,3	27,5
2. Siebenbürgen	28,1	12,8	16,5	13,6	13,3	17,0
3. die Steiermark	28,1	19,1	19,4	16,7	20,0	20,5

4. Flandern	20,3	20,2	11,7	12,1	13,3	15,8
5. Vorarlberg	6,2	23,4	19,4	12,1	0,0	15,8

**Rainer Maria Fassbinder, Werner Herzog,
Volker Schlöndorff und Wim Wenders
sind Namen von**

1. Politikern	29,7	24,5	23,3	13,6	13,3	22,5
2. Schauspielern	12,5	10,6	6,8	9,1	6,7	9,4
3. Musikern	7,8	1,1	1,9	1,5	0,0	2,6
4. Sportlern	4,7	1,1	0,0	3,0	0,0	1,8
5. Filmregisseuren	45,3	61,7	68,0	71,2	80,0	63,2

Niedersachsen grenzt an

1. die Tschechische Republik	17,2	18,1	14,6	7,6	0,0	14,0
2. die Niederlande	18,7	26,6	46,6	60,6	80,0	40,1
3. Dänemark	9,4	7,4	9,7	3,0	13,3	7,9
4. Luxemburg	25,0	14,9	3,9	1,5	0,0	10,2
5. keinen ausländischen Staat	25,0	28,7	25,2	27,3	6,7	25,7

Wer war österreichischer Staatsmann?

1. Messerschmitt	7,8	8,5	2,9	6,1	6,7	6,1
2. Markgraf	6,2	6,4	3,9	1,5	0,0	4,4
3. Mauser	14,1	10,6	7,8	1,5	6,7	8,5
4. Matterhorn	10,9	5,3	5,8	1,5	0,0	5,6
5. Metternich	54,7	67,0	79,6	89,4	86,7	73,7

Wer war Reichskanzler?

1. Biedermeier	6,2	2,1	1,0	0,0	0,0	2,0
2. Bismarck	73,4	73,4	81,6	87,8	100,0	79,8
3. Brandt	9,4	17,0	15,5	12,1	0,0	13,5
4. Brecht	4,7	6,4	1,9	0,0	0,0	3,2
5. Bormann	4,7	1,1	0,0	0,0	0,0	1,2

+ **stopień informatywności**
- **stopień częstotliwości**

- **stopień informatywności**
+ **stopień częstotliwości**

Agnieszka Rumianowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Płocku

ZUR BEDEUTUNG DER POPMUSIK FÜR DIE JÜNGERE, EUROPÄISCHE GENERATION - PÄDAGOGISCHE UND FACHDIDAKTISCHE IMOLIKATIONEN

1. POPMUSIK ALS ORIENTIERUNGSRAUM FÜR DIE JÜNGERE GENERATION

Popmusik ist heute ein integraler Bestandteil der Jugendkultur und des Alltags vieler Heranwachsender. Niemals zuvor haben so viele junge Menschen so lange Musik konsumiert wie heute. Befragungen haben ergeben, dass die durchschnittliche Hördauer bei den 20jährigen rund drei Stunden täglich beträgt. (vgl. Münch 1997:243).

Für viele Jugendliche besitzt die Rock- und Popmusik fast existentielle Bedeutung. Sie bietet ihnen eine Art psychologischer Nische und ist gleichzeitig ein Abgrenzungsmittel gegenüber der Erwachsenenkultur. Musik wird dabei nicht als kultureller Teilbereich erfahren, sondern sie gilt eher als *Lebensbegleiter* oder Orientierungshilfe bei Beziehungsproblemen mit anderen Menschen, bei psychischen oder seelischen Konflikten und Belastungen. Manche Autoren vertreten daher die Position, dass Rock und Pop sogar „mehr sind als Musik“. Sie stellten eher „einen Katalysator für jugendkulturelle Ausdrucksformen“ (Dirscherl, S.8) dar und sind für Jugendliche in erster Linie das, was in ihrem Alltag auf die eine oder andere Weise Sinn macht.

2. MUSIKKANÄLE (MTV/VIVA) ALS JUGENDMEDIEN NR. 1

Bemerkenswert sind dabei neue *optische Erscheinungsformen* der Musik, die in den letzten zwei Jahrzehnten unter dem Einfluss der Kultur- und Fernsehindustrie besonders an Bedeutung gewonnen haben. Gemeint sind hier vor allem Musikvideoclips, also kurze, drei- bis fünfminütige Videofilme, in denen ein Rock- oder Popmusikstück mit unterschiedlichen visuellen Elementen präsentiert wird. Eine wesentliche Rolle für die Vermittlung und Verbreitung von Rock- und Popmusik spielen insbesondere das englischsprachige MTV-Programm und das deutschsprachige Musikprogramm des TV-Senders VIVA. Auffallend ist zudem die hohe *Akzeptanz des deutschsprachigen* Kölner Senders gegenüber dem englischsprachigen Musikkanal MTV. Durch die deutsche Sprache, die deutsche

Ansprache und deutschsprachige Musikvideos hat der Kanal in einem gewissen Ausmaß auch seine kulturelle Identität bewahrt.

Der Anteil der Jugendlichen, die Musikvideos konsumieren, beträgt nach zahlreichen Befunden zwischen 85% und 95%. Ein Viertel konsumiert sie regelmäßig bzw. häufig. (vgl. Glogauer 1998:216) Die meisten Zuschauer nehmen etwa eine Stunde pro Tag dieses Unterhaltungsangebot wahr. (vgl. Neumann-Braun 1999:28) Ein so hoher Konsumanteil wird bei Jugendlichen von keinem anderen Medium erreicht. Auch die von mir durchgeführten Untersuchungen unter polnischen Jugendlichen bestätigten grundsätzlich diese Nutzungsintensität. Nach meinen Umfragen unter 200 Mittelschülern sehen die Befragten ca. 70 Minuten täglich Musikvideos. Allerdings liegen bei manchen Nutzern die täglichen Zeiten sogar zwischen zwei und drei Stunden.

Zur Klärung der offenkundigen Popularität von Musikkanälen bei den Heranwachsenden existiert heute eine Vielzahl von Arbeiten. Das Phänomen Musik und Medien wird dabei aus sehr verschiedenen Perspektiven zum Forschungsgegenstand gemacht. Im Folgenden werden in erster Linie psychologische und soziokulturelle Erkenntnisse zusammengefasst und geordnet.

3. GRÜNDE FÜR DEN ERFOLG DER MUSIKKANÄLE

- a. **psychologische Erklärungsansätze**
- b. **soziokulturelle Erklärungsansätze**

Während die *Rezeption von dynamischen* visuellen Klang- und Bilderwelten älteren Menschen Schwierigkeiten bereitet, sind Musikvideoclips für Heranwachsende ein Gegenstand der Faszination. Es wird behauptet, dass Jugendliche im Laufe ihrer Mediensozialisation einen offeneren, selbstverständlicheren Umgang mit optischen und akustischen Impulsen, Reizen und Botschaften gelernt haben. (vgl. Winter 1997: 209) Medien haben mit anderen Worten zu *neuen Wahrnehmungsformen* und neuen kulturellen Habitus- und Deutungsmustern bei Jugendlichen geführt. (vgl. Baacke 1997:30)

Warum Jugendliche anders reagieren, lässt sich auch durch die Erkenntnisse der Tiefen- und Lernpsychologie erklären. Nach Meinung der Tiefenpsychologie ist die Kunst, und somit auch die Musik eine Form der Ersatzbefriedigung unerfüllter Wünsche, Triebe und Bedürfnisse. Besonders auffallend ist die erhöhte Zufuhr an Triebenergie in der Periode der Pubertät, die durch intensive Konflikte des Ich mit dem Über- Ich gekennzeichnet ist. Vermehrte Triebimpulse führen dabei zu heftigeren Reaktionen auf Musik und Rhythmus als vorher und nachher. (vgl. Dollase 1997:348)

Von besonderem Interesse für die Klärung des musikspezifischen Verhaltens von Jugendlichen könnten auch Erkenntnisse der Sozialpsychologie

und zahlreiche psychologische Lerntheorien wie das klassische Konditionieren oder Modelllernen (auf Bandura zurückgehend) sein. Unter diesem Blickwinkel erklärt sich die Präferenz für Popmusik aus unterschiedlichen Lern- oder Erfahrungsprozessen und aus der Beeinflussung des Individuums durch z.B. Gleichaltrigengruppen. (vgl. Dollase 1998:347)

Aus soziokultureller Sicht wird das Hauptaugenmerk vor allem auf die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Musikvideos gerichtet. Musikfernsehen wird im Kontext der philosophischen Diskussion um Postmoderne, kulturelle Ordnung und den Stellenwert der Medien und Popkultur im gesellschaftlichen System analysiert. Während Kulturpessimisten wie Walter Benjamin, Theodor W. Adorno oder Neil Postman alle Produkte der Massenkultur generell als minderwertig und ihre Konsumenten als naiv und passiv abgestempelt haben, versuchen andere wie John Fiske, Dieter Baacke oder in Polen Z. Melosik, Popkultur im gewissen Ausmaß zu rehabilitieren. Sie betonen in erster Linie die *Enthierarchisierung der Kultur* und die Vermischung von Hoch-, Trivial- und Massenkultur. Es wird darauf hingewiesen, dass Kulturbereiche wie Film, Foto und Jazz, die noch Ende der sechziger Jahre für den Kulturoziologen P. Bourdieu nur eine eingeschränkte Legitimität hatten, heute unbestritten als Kunst gelten. Inzwischen haben auch andere Bereiche wie die Mode, viele Alltagshobbys oder eben auch Pop und Rock an kulturellem Wert gewonnen. Dieter Baacke behauptet dabei: „Zwar: kulturelle Maßstäbe bleiben, aber sie müssen erarbeitet werden, sind nicht mehr postulierbar. Noch in den standardisiertesten Trivialitäten der Massenkultur sollten wir bereit sein, mögliche Edelsteine künftigen Glücks zu finden. Daß Kultur zum Such- Raum geworden ist, bringt auch Chancen“. (2000:319)

In dieser Sichtweise sind Musikvideos, die eine einzigartige Mischung aus Hochkultur, Populär- und Jugendkultur darstellen, als Produkte anzusehen, die den neuen ästhetischen Kontext am besten deuten.

Kritiker, die eine positive Einstellung zu Musikvideos einnehmen, weisen auch auf die *Polysemie* (Vielsinnigkeit) von vielen, postmodernistischen Clips hin, die gewöhnlich mehrere Lesearten, Interpretationen und Rezeptionen erlauben. Videoclips werden von Angehörigen der gleichen Kultur unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet. Man hat in vielen Studien herausbekommen, dass die Wahrnehmung, Auslegung und die Wirkungen von medialen Produkten entscheidend vom sozialen Kontext der Rezeption und von der Erfahrungs- und Gefühlswelt des Rezipienten abhängen. Es wird argumentiert, dass „der Konsum von Musikvideoclips zu phantasievollen Fabrikationen und kreativen Selbstdeutungen führen kann“ (Winter 1997:218). Ein bekannter Vertreter dieses Ansatzes ist John Fiske, der darauf hingewiesen hat, dass Populärkultur von innen heraus und von unten her geschaffen wird, nicht von außerhalb oder von oben, wie dies Massenkulturtheoretiker behaupten. (2000:15) Die Bedeutungen der Populärkultur, und somit auch die der Musikvideos existieren nach seiner

Auffassung nur in ihrer Zirkulation, nicht in ihren Texten. Die Texte werden immer nur in konkreten sozialen und intertextuellen Beziehungen aktiviert oder bedeutungsvoll gemacht.

4. GRENZÜBERSCHREITENDER CHARAKTER DER MUSIK

Es darf weiterhin keinesfalls vergessen werden, dass Popkultur a priori ein jugendkulturelles Gruppenphänomen ist, das in der Freizeit- und Jugendkultur eine kommunikative Funktion hat. Musik schafft soziale Beziehungen und baut als ein symbolhaltiges Kommunikationsmedium Brücken zwischen anderen Kulturkreisen. In diesem Zusammenhang wird vom *grenzüberschreitenden Charakter der Musik* und der Musikkanäle geredet. Musikvideoclips werden inzwischen in vielen Ländern ausgestrahlt und können von Angehörigen unterschiedlicher Kulturkreise leicht verstanden werden. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass Rock- und Popmusik heute nicht mehr als Musik der jungen Amerikaner gelten. Musik ist eher als eine gemeinsame, internationale „Sprache“ anzusehen, die auch ohne Worte verstanden werden kann. Pop und Rock sind ferner „eine Sprache der Sehnsucht nach Verständigung und Verstanden-Werden“ (Sander 1999:228).

Eine der wichtigsten Funktionen, die die Musik im Leben vieler Heranwachsender erfüllt, ist die Förderung der *Kommunikation und Interaktion* der Jugendlichen untereinander. Es wird betont, dass Musik eine Art Hilfsmittel zur Aufkündigung sozialer Beziehungen darstellt. Über Musik lässt sich Kontakt herstellen, kann auf gemeinsame Gesprächsstoffe zurückgegriffen werden, kann man mit Wissen über Musik glänzen usw., womit eine Gruppenidentität ausgebildet wird. (vgl. Schmidbauer 1999:341)

Dass Songs, Musikkanäle und Musikvideoclips inzwischen zu einem Phänomen der Allgegenwärtigkeit und zu einem Symbol sozialer und emotionaler Identität vieler Heranwachsender geworden sind, ist unbestritten. Sehr kontrovers wird hingegen diskutiert, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang der Schule und der Erziehung zukommt. Unter pädagogischem Blickwinkel bedeutsam ist in erster Linie die Frage, ob Produkte der Pop- und Massenkultur überhaupt Eingang in den Unterricht finden sollten.

5. POPMUSIK UND SCHULE – PÄDAGOGISCHE IMPLIKATIONEN

Da die Lebensformen heute vorwiegend durch Konsum, Markt und Mode sowie die Medien bestimmt werden, begegnet man immer häufiger der Ansicht, dass der pädagogische Einfluss allmählich marginalisiert wird und die traditionellen Instanzen in ihrer Sozialisationsfunktion an Bedeutung verlieren. Es wird weiterhin

auf die veränderten Erziehungsbedingungen, die zunehmende Rolle der Medien bei der Identitätsbildung, die „Enthierarchisierung der Generationen“ und das *Werte-Dilemma* hingewiesen. Während pädagogische Einrichtungen auf der einen Seite Leistungsbereitschaft, soziale Verantwortung, Selbstdisziplin und Konzentrationsfähigkeit fordern, schlägt die Mediensphäre auf der anderen Seite Hedonismus, Fragmentierungen, Emotionalität und Augenblicklichkeit vor.

Wie man das Dilemma lösen soll, darauf können sich Pädagogen bisher nicht einigen. Es wird immer wieder nach neuen Wegen und *neuen pädagogischen Strategien* gesucht. Zum einen will man die Schule lebendiger, realitätsgerechter machen und von den Bedürfnissen der Heranwachsenden ausgehen. Man fordert also die Öffnung der Schule nach außen, die Einbeziehung der populären Kultur und der außerschulischen Wirklichkeit oder die Herausbildung von Medienkompetenz. Die Schule wird aufgefordert, die Heranwachsenden dort abzuholen, wo sie stehen. Ignoriert man die Popkultur, so meinen viele Pädagogen, so ignoriert man auch die Lebenswelt der Jugendlichen und die Jugendlichen selbst. Verbieta man den Heranwachsenden etwas, erreicht man in der Regel genau das Gegenteil von dem, was man beabsichtigt, meinen andere.

Aktive Arbeit mit Produkten der Popkultur kann nach Meinung vieler Autoren *kritisches Bewusstsein* der Lernenden fördern und sie dazu befähigen, *Wertmaßstäbe* zwischen Kunst und Popkultur zu entwickeln. Man will dabei über den Umweg der populären Kultur Hochkultur einführen. Auf diese Weise sollten Jugendliche zum „richtigen Gebrauch“ der Massenmedien und zur kritischen Auswahl angeleitet werden. (vgl. Terhag 1998:443) Man kann sich dabei nicht des Eindrucks erwehren, dass Pop grundsätzlich als eine Gefährdung der kulturellen Ordnung betrachtet wird. Der Umgang mit Popkultur im Unterricht wird als ein notwendiges Übel verstanden und aus Sorge um die „gefährdete“ Jugend eingeführt.

Nur wenige Pädagogen plädieren dafür, dass die unterschiedlichen Funktionen von Populärer Musik für Jugendliche stärker in Betracht gezogen werden. Jürgen Terhag meint: „[Jugendliche] brauchen ihre Musik und wollen die mit dieser Musik eng verbundenen Funktionen auch weiterhin erfüllt sehen“ (1998:445). Sonst nähme man ihnen etwas, für das man selbst keinen Ersatz zu bieten weiß. Die Auseinandersetzung mit Popmusik, so behaupten viele Autoren, macht in der Schule nur dann einen Sinn, wenn die damit verbundenen kulturellen Wertvorstellungen Heranwachsender ernst genommen werden. Aufgabe des Pädagogen kann es nur sein, ihnen behutsam *Hilfestellung* zu leisten, sich diese selbst bewusst zu machen. Die Jugendlichen sollen Popmusik nicht nur konsumieren, sondern sich auch einmal reflektierend mit ihr auseinandersetzen (Dirscherl, S.7).

Es ist auch anzumerken, dass in den Bereichen Mode, Freizeit, Konsum, Musik oder Medien Jugendliche fast zu Experten geworden sind. Sie betrachten Musiksender oft als „ihre Jugendmedien“, von denen Erwachsene nicht so viel

verstehen wie sie. Dass der Schüler in Musik besser bewandert ist als der Unterrichtende kann in diesem Zusammenhang von Vorteil sein. Dieser *Expertenvorsprung* sollte von den Lehrern zugegeben und genutzt werden. (Huber S.19) Dies würde auf der anderen Seite zu einer gleichberechtigten Lehrer-Schüler- Interaktion und Herstellung eines positiven Klassenklimas führen.

Obwohl viele Pädagogen sich generell für die Verwendung von Pop- und Medienprodukten im Unterricht einsetzen, gibt es gleichzeitig eine Vielzahl von Autoren, die der Ansicht sind, dass Produkte der Massenkultur minderwertig und oberflächlich sind und deshalb *keinen Platz* in der Schule haben dürften. Sie plädieren eher für Jugendschutz-Maßnahmen, für eine Kontrolle über die Lebenswelt der Jugend und für eine Einschränkung pädagogischer Strategien auf die Hochkultur (verstanden als anspruchsvolle Kunst). Solcher Auffassung ist unter anderem Neil Postman, der behauptet, dass „wir nicht zulassen dürfen, dass [populäre Kunstformen] ein Monopol auf die Seelen der jungen Leute haben. Soweit es um Erziehung geht, sollten unsere Schulen als eine Art 'Gegenumwelt' dienen. (1997:199)

All diese Überlegungen zur Legitimität der Verwendung von Popkultur im Unterricht verdeutlichen noch einmal, dass diese komplexe Thematik heute sehr kontrovers diskutiert wird. Im letzten Teil dieses Beitrags soll theoretisch ausgelotet werden, inwieweit musikalische Popkultur als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts akzeptiert werden kann.

6. MUSIKVIDEOCLIPS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht ist nichts Neues. Während jedoch fremdsprachliche Lieder oder klassische Musik heute einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen, sind die populäre Musik und auch Musikvideoclips immer noch ein vernachlässigter Bereich in der fachdidaktischen Diskussion. Die Tatsache, dass lange Zeit die internationale Musikszene fast ausschließlich von englischsprachigen Produkten beherrscht war, hatte zur Folge, dass die Verwendung der populären Musik lediglich auf den Englischunterricht beschränkt wurde. Deutschsprachige Popmusik spielt im DaF- Unterricht dagegen bisher kaum eine Rolle.

Betrachtet man Arbeiten zum Thema Popmusik im Fremdsprachenunterricht, so fällt in erster Linie die Frage nach dem *motivationsfördernden* Potential von Popmusik auf. Es werden somit affektive Komponenten wie Spaß, Freude, Interesse und verbessertes Unterrichtsklima hervorgehoben. Bezogen auf die audiovisuellen Objekte werden auch solche Merkmale wie Attraktivität, Authentizität und Aktualität der neuesten Clips genannt. Der Wert dieser Überlegungen leidet darunter, dass sie bisher vor allem theoretisch und selten empirisch ausgelotet wurden.

Da die Motivation der Schüler im großen Ausmaß von dem Lehrer abhängig ist, ist es wichtig, dass der *Lehrer* von den Vorzügen des Einsatzes von Popmusik und Musikvideos überzeugt wird. Dies setzt freilich auf der anderen Seite auch Verständigungsbereitschaft und Empathie gegenüber den Jugendlichen voraus, denn nur dann können die Lerner den Eindruck haben, dass die Schule und der Unterrichtende sie wirklich ernst nehmen. Genutzt werden sollte hier auch der schon erwähnte *Expertenvorsprung*.

Bezogen auf die Didaktik und Methodik medialer Technologien reicht es natürlich nicht aus, sich nur auf die offenkundige Popularität der neuen Produkte bei den Lernenden zu berufen. Es muss auch die Frage gestellt werden, inwieweit das neue Medium im Stande ist, die *Lernziele* des Fremdsprachenunterrichts zu realisieren. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass Musikvideoclips nicht dasselbe sind wie ein typischer narrativer Videofilm oder ein typischer Popsong, obwohl auf diese Bereiche auch Bezug genommen wird. Die Arbeit mit Musikvideos erfordert deshalb neue *Zielsetzungen* und Vorgehensweisen. Engelbert Thaler, der sich in Deutschland erste Gedanken darüber gemacht hat, postuliert für die Arbeit mit dem neuem Medium fünf Lernziele: Sprachbeherrschung auf den Gebieten Phonetik, Lexik, Grammatik und Pragmatik, Begegnung mit Textbetrachtung, Landeskunde und interkulturelles Lernen, Medienkompetenz sowie fächerübergreifendes Denken. (vgl. Thaler 1999:144)

Da Popmusik zu den häufigsten *Themen* gehört, über die die Jugendlichen sich unterhalten können und wollen, sind viele Pädagogen überzeugt, dass Popmusik ein ausgezeichneter Diskussionsstoff im FU sein kann. Musik erlaubt „wie kein anderes Medium, den Schüler mit seiner Sensibilität, mit seiner Erfahrung und seinen kreativen Fähigkeiten in den Unterricht einzubetten“ (Projekt des Goethe- Instituts 1986:12). Auf diese Weise erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre authentischen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und so mit anderen Lernenden oder mit dem Lehrer *als sie selbst* sprachlich zu interagieren. Solches Vorgehen erfüllt damit ein wesentliches Erfordernis pragmatisch und kommunikativ orientierter Didaktik.

Gelegenheit zum Nachdenken, Deuten und Kritisieren bieten die *Mehrdeutigkeit* der Clips als auch der ästhetisch-moralische Aspekt des Bildinhalts. Ausgehend von individuellen Lebensgewohnheiten und der Vorfahrungen der Schüler kann die reflektierende Auseinandersetzung mit Musikvideos zu verschiedenen Interpretationen und kreativen Assoziationen führen. Die Lernenden können dabei auch für die Qualität von Medienangeboten sensibilisiert werden.

Als Vorteil sehen viele Autoren auch einen positiven Zusammenhang zwischen Musikvideos und *lexikalischem Gedächtnis* (Thaler 1999:148). Es wird darauf verwiesen, dass lexikalische Einheiten, die im Rahmen von Melodie, Rhythmus und Reim gelernt werden, sich dem Gedächtnis besonders gut einprägen. Eine wissenschaftliche Erklärung dafür könnte eine stärkere

Aktivierung der rechten Gehirnhälfte sein, was zu besseren Lernergebnissen beitragen kann. Entscheidend ist dabei auch der emotionale Zugang zum Lernstoff. Lernstoff, der mit Emotionen der Lernenden verbunden ist, und sich auf ihre Lebenswelt bezieht, wird leichter gelernt und besser behalten als eine emotional neutrale Information. (vgl. Storch 1999:40)

All die erwähnten Argumente stellen vielleicht noch keine hinreichende Begründung für die Verwendung von MVC im Fremdsprachenunterricht dar; allerdings weisen sie darauf hin, dass Musikvideos zweifelsohne ihren Platz in der weiteren fachdidaktischen Diskussion um die Steigerung der Effektivität des Fremdsprachenunterrichts verdienen.

BIBLIOGRAPHIE:

- Adorno, Theodor W. 1990. *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baacke, Dieter. 1998. „Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung.” W: Dieter Baacke (Hrsg.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich
- Baacke, Dieter. 1994. *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dirscherl, Wolfgang. 1998. *Medienerziehung in Deutsch, Musik und Religion*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Dollase, Rainer. 1998. „Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher”. W: Dieter Baacke (Hrsg.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich
- Dyrlica, Małgorzata. 2000. „Muzyka w szkole – problemy aksjologiczne”. W: Bogdan Idzikowski, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (red.). *Edukacja Kulturalna dzieci i młodzieży*. Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze.
- Ferchoff, Wilfried. 1999. “Aufwachsen heute: Veränderte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gleichaltrigengruppe”. W: Fred Schell (red.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd Verlag.
- Glogauer, Werner. 1998. *Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videofilme, Computer- und Videospiele, der Werbung und Musikvideoclips*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Huber, Herbert, Rüdiger Funiok. *Medien- und Werterziehung*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Lieder und Rock im Deutschunterricht. Akkorde und Worte. 1986. W: *Projekt Didaktik und methodik für den unterricht Deutsch als fremdsprache in Fankreich*. München: Goethe-Institut.
- Melosik, Zbyszko. 2000. „Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej.” W: Bogdan Idzikowski, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (red.). *Edukacja Kulturalna dzieci i*

- młodzieży*. Zielona Góra: Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze.
- Mülich, Thomas. 1997. „Konsumverhalten in der Musik”. W: Herbert Bruhn, Rolf Oerter, Helmut Rösing (red.). *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg.
- Neumann-Braun, Axel Schmidt. 1999. „Mc Music. Einführung”. W: Klaus Neumann-Braun (Hgg.). *Viva MTV! Popmusik im Fernsehen*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Postman, Neil. 1997. *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Sander, Ekkehard. 1999. „Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familie und Peergroup”. W: Fred Schell (red.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd Verlag.
- Schmidbauer, Michael, Paul Löhr. 1999. „See me, feel me, touch me! Das Publikum von MTV und VIVA”. W: Klaus Neumann-Braun (red.). *Viva MTV! Popmusik im Fernsehen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Strinati, Dominic. 1995. *Wprowadzenie do kultury popularnej*. [przekład J.Burszta]. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c.
- Terhag, Jürgen. 1998. „Die Vernunftfehe. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik”. W: Dieter Baacke (red.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Thaler, Engelbert. 1999. *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt-Longman.
- Winter, Rainer, H.Jürgen Kagelmann. 1997. Videoclip. W: Herbert Bruhn, Rolf Oerter, Helmut Rösing (red.). *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg.

Elwira Banasik

AWF Katowice

W DRODZE DO UNII EUROPEJSKIEJ ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH W TYM OKRESIE I WYNIKAJĄCE Z TEGO TECHNIKI JEGO DZIAŁANIA

To, co zamierzam w tym artykule przedstawić, opiera się na trzech źródłach informacji, a są nimi:

- Własne długoletnie doświadczenie pedagogiczne;
- Wywiady przeprowadzone z kolegami nauczycielami na przełomie lat 2000/2001 (na próbie stu osób). Zawierały one dziesięć pytań dotyczących spraw związanych z oceną współczesnej sytuacji edukacyjnej w Polsce. Ja krótko odniosę się tylko do odpowiedzi na dwa pytania:
 1. Czy odczuwasz efekty reformy szkolnej w nauczaniu języków obcych w szkole publicznej (podstawowej i gimnazjum)?
 2. Co sądzisz o lansowanej w prasie pedagogicznej autonomizacji ucznia, to znaczy czy jej zastosowanie może pomóc w nabywaniu przez niego języka obcego?
- Zacytuję również wybiórczo wypowiedzi z artykułów prasowych, poświęconych problemom współczesnego szkolnictwa.

Obecnie przechodzę do omówienia charakterystycznych warunków oświatowych w naszym kraju. W ostatnich latach w Polsce dynamicznie powstaje i rozrasta się filar nauczania prywatnego języków obcych w różnych formach, który już dzisiaj zdominował i zdystansował filar szkolny publiczny pod względem nabywania szybkiego i wysokokwalifikowanego języka obcego. Stało się tak głównie z dwóch powodów:

- W drodze do Unii Europejskiej powstało zapotrzebowanie społeczne na język obcy wysokiej jakości;
- nastąpił liczny wzrost bazy nauczycielskiej, co umożliwiło rzucenie na rynek tańszej siły edukacyjnej w postaci studentów i absolwentów kolegów, którzy przez organizowanie nauczania grupowego, mogą rozszerzyć prywatną naukę uczniów, nie dysponujących większymi zasobami finansowymi. Ten olbrzymi i potężny filar prywatny przejął już dziś następujące zadania: wieloletnie przygotowywanie uczniów do szkół średnich z poszerzonym językiem obcym, do matur z języka obcego (z prawdziwego zdarzenia, bez zakłamań i żenującego poziomu), olimpiad językowych, egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie.

Ze względu na olbrzymi wzrost wymagań, znacznie przewyższający program danego nauczania państwowego, filar publiczny nie może im już sprostać, mimo nawet wielkiej chęci i wysiłków ze strony nauczycieli i uczniów. W roku 1999 wprawdzie weszła w życie reforma szkolna, która np. wprowadza obowiązkowe nauczanie języka obcego w szkole podstawowej o rok wcześniej, czyli od klasy IV, jest to jednak przysłowiowa kropla w morzu potrzeb (choć niewątpliwie mały kroczek naprzód). Na temat reformy szkolnej i w ogóle sytuacji edukacyjnej w Polsce zaczynają się pojawiać negatywne opinie w prasie ogólnodostępnej, narzekają też na trudności i sami nauczyciele szkół publicznych. A oto wybiórczo trzy cytaty na ten temat:

“Niestety reforma edukacji nie poprawiła marnej efektywności państwowej oświaty w tym zakresie. W planach lekcji są języki obce, ale wydaje się, że służą one przede wszystkim dostarczeniu stałych pensji nauczycielom. Dla dzieci i młodzieży prawdziwa nauka rozpoczyna się dopiero po południu, wieczorem lub podczas weekend'ów czy wakacji. Jeżeli oczywiście rodziców stać na płacenie za korepetycje, kursy, obozy językowe, itp.” (Talarczyk J. 2001). *“Reforma edukacji miała wyeliminować krótkie przerywane cykle nauczania języków obcych coraz to inne w szkole podstawowej, szkole średniej i na uczelni. Ten system praktykowany od pięćdziesięciu lat doprowadził do marnego rezultatu”.*

“W podstawówce miałam rosyjski, który już zapomniałam. W liceum dwa razy zmieniła nam się anglistka, każda uczyła inaczej i było nam bardzo trudno. Obie odeszły do lepszej pracy i słusznie. Przyszedł germanista. Niby miałam stopień na świadectwie, a teraz muszę nadganiać stracone w szkole lata. Bez dobrej znajomości języków obcych nie znajdę pracy”.”

Cytuję jeszcze wypowiedź jednego z badanych przez mnie nauczycieli:

“Nasza podstawówka przed reformą była szkołą wzorcową, leżała w pobliżu dużego zakładu przemysłowego, którego rodzice poczuli się do pomocy szkole (malowanie, remonty, itp.). Jak też organizowali odpłatną naukę języka obcego już od klasy pierwszej, zdecydowali się też na lekcje prywatne dla uczniów w klasach starszych. Zakład został zlikwidowany. Przygnębieni rodzice nie wiedzą jak przeżyć. O lekcja prywatnych i pomocy szkole nie może być mowy. Nie wiem jak będzie z podręcznikiem do języka angielskiego, jest za drogi. Chyba trzeba będzie powrócić do English is fun”

Cóż można na to powiedzieć? Nie ulega wątpliwości, że do zdobycia większych kwalifikacji językowych potrzeba globalnie znacznie dłuższego i bardziej indywidualnego kontaktu z językiem obcym, niż to może zaoferować filar publiczny, a filar prywatny jest odpłatny. Jak znaleźć rozwiązanie?

Jednym z nich może być próba połączenia filara prywatnego z publicznym dla dzieci umotywowanych, ale niezbyt majątnych rodziców. Taki eksperyment pedagogiczny (8-letni) przeprowadziłam w latach 90-tych w jednej ze szkół podstawowych w Katowicach. Eksperyment odbywał się ściśle wg. mojego programu autorskiego (autonomia nauczyciela) i składał się z dwóch etapów:

1. Etap I (nisko-odpłatny), był zorganizowany przez oświatę pozaszkolną, pod moim kierunkiem, obejmował dwie grupy uczniów i trwał przez cztery lata od klasy I do IV szkoły podstawowej.
2. Etap II też trwał cztery lata (od klasy V do VIII) i obejmował jedną grupę uczniów (17 osób), prowadzonych wg. zasad metody kognitywnej. W skład tej grupy weszli uczniowie, którzy osiągnęli najwyższe wyniki nauczania w etapie pierwszym, oraz odznaczali się najwyższymi uzdolnieniami do logicznego myślenia, mierzonymi testem typu matrix o skali 60-stopniowej. Zajęcia były bezpłatne i odbywały się wg. szkolnego planu lekcyjnego, cztery razy tygodniowo (2 godziny programowe, jedna z puli dyrektora, a pozostała społeczna, ofiarowana przeze mnie). Uczniowie wraz z rodzicami zobowiązali się do samodzielnego odrabiania zadań domowych, a korzyść z tego płynącą wyjaśniano uczniom już w etapie pierwszym.

Celem eksperymentu było przygotowanie chętnych uczniów do konkursowego egzaminu wstępnego do klasy pierwszej szkoły średniej z poszerzonym językiem angielskim w trzech ekskluzywnych liceach w Katowicach. Każda z tych szkół postawiła inne wymagania wstępne, w związku z tym, trzeba było przygotować uczniów do wszystkich tych wymagań łącznie. Krótko podaję te wymagania:

- (a) Liceum (umownie 1.) - test z gramatyki o wysokich wymaganiach (ćwiczenia transformacyjne, obejmujące mowę zależną, zdania czasowe, warunkowe, stronę bierną, rzeczownik odsłowny, zdania z *wish*, *I'd rather*, *I'd better*, przyimki, *phrasal verbs*).
- (b) Liceum (umownie 2.) - rozumienie ze słuchu, ćwiczenia kulturoznawcze, tłumaczenie z języka polskiego na angielski, test wyboru, ale o wymaganiach gramatycznych tylko nieco wyższych od programu publicznej szkoły podstawowej.
- (c) Liceum (umownie 3.) - kombinacja obu powyższych testów, ćwiczenia ze słuchu, testy gramatyczne, niższe niż w jedyńce, wyższe niż w dwójce.

Jak zaznaczyłam powyżej w nauczaniu na etapie drugim obowiązywało podejście kognitywne, zintegrowane z pomocą polonisty wychowawcy, który wyjaśniał zasady gramatyki polskiej na swojej lekcji i na tym oparta była konfrontacja z wyjaśnieniami gramatyki angielskiej już na zajęciach z j. angielskiego.

Ćwiczenia kulturoznawcze odbywały się w czasie pozalekcyjnym (raz w tygodniu). Pomoc naukową stanowiły: video, zakupione przez rodziców oraz filmy, zdjęcia, foldery, itp. wypożyczane lub zdobywane przez nauczyciela, rodziców lub uczniów.

A oto efekty przeprowadzonego eksperymentu:

Na ogólną liczbę 17-u uczniów, jedenastu zdało egzaminy wstępne do upragnionych szkół, jeden uczeń odpadł w trakcie eksperymentu, gdyż został aresztowany za udział w gangu samochodowym, pięciu pozostałych, w połowie klasy VII, zrezygnowało z ubiegania się do wyżej wymienionych szkół, na korzyść techników, o wysokim poziomie z matematyki, a języku angielskim zaczynanym od podstaw.

Opisany eksperyment jest przykładem bardzo intensywnego uczenia się silnie umotywowanego, zdolnego i pilnego ucznia pod kierunkiem nauczyciela, przy sprzyjającej postawie szkoły i rodziców. Jest bardzo efektywny, ale w zasadzie trudny do jakiegoś masowego kopiowania w szkolnictwie publicznym, choć nie wykluczony przy (jak już wspomniano) połączonych siłach szkoły, rodziców i uczniów. O każdym z tych ogniw wiele pisało się i nadal pisze, choć pewne sprawy należałoby zaktualizować. Jest to jednak odrębny temat.

Obecnie przechodzę do krótkich rozważań związanych z odpowiedzią na drugie pytanie postawione we wstępnej części artykułu. Dotyczy ono autonomizacji ucznia i jej wpływu na efektywność nabywania języka obcego. Trudno się nie zgodzić z opinią, że jeżeli jest mało czasu lekcyjnego na sprostanie nowym wymaganiom, to czy wdrażanie ucznia do samodzielności nie mogło by być środkiem zaradczym. Na pytanie to padło wiele zróżnicowanych opinii, których omówienie przekracza możliwości objętościowe artykułu, a więc ograniczę się tylko do odpowiedzi na jedno z pytań cząstkowych, jakim jest: Od czego negatywnie może być uzależniony polski uczeń szkoły podstawowej i średniej, czyli innymi słowy, co może mu przeszkadzać w autonomizacji uczenia się? W mojej opinii są takie trzy podstawowe uzależnienia:

- Po pierwsze - uczęszczanie na nieprawidłowo prowadzone lekcje prywatne, gdy uczący (z różnych powodów) nie próbuje wdrażać swego podopiecznego do bardziej samodzielnego rozwiązywania problemów i po prostu odrabia za niego zadania domowe, jest zbyt pomocny w wypełnianiu zeszytu do ćwiczeń, w przygotowywaniu projektów, czytaniu ze zrozumieniem, itp.

- Drugim czynnikiem utrudniającym autonomiczne uczenie się, to nadmierne odpisywanie zadań domowych i "ściąganie" od lepszego kolegi, zwłaszcza na klasówkach, oraz ustawicznym, często bardzo wyrafinowanym korzystaniu z podpowiedzi. Jest to zjawisko w Polsce dosyć powszechne, zwłaszcza wśród uczniów mniej zdolnych lub leniwych. Sankcjonuje je tradycja, zakorzeniona od lat w niepisanym kodeksie współzycia koleżeńskiego. Według przeprowadzonej przez mnie ankiety wśród uczniów klasy VIII (próba 254 osoby), 98% pozwala na odpisywanie od siebie słabszemu uczniowi, gdyż tego wymaga koleżeństwo, któremu nie można się sprzeciwić z różnych względów. 61% uważa, że odpisywanie czy ściąganie na klasówce, uczy zaradności życiowej, ale są i tacy (11%), którzy choć dają

odpisywać, sami tego nie robią, gdyż uważają to za dyshonor, grzech lub oszustwo.

- Trzecim czynnikiem, który utrudnia autonomizację uczenia się, to nieprawidłowe wychowanie w domu, np. zbytne pobłażanie, chronienie przed jakimikolwiek obowiązkami, itp. Jest to problem złożony i nie pozbawiony historycznych uwarunkowań. Wymagałby on szczegółowszego omówienia ale jest to już osobny temat.

Na zakończenie tego problemu znów przytoczę cytaty z Polityki (Pietkiewicz B. 2001): *"Z badań polskich rodziców wynikało kiedyś, że chcą oni, żeby ich dzieci były grzeczne i posłuszne. Rodzice amerykańscy oczekują od swoich dzieci, aby były samodzielne, autonomiczne i dobrze dawały sobie radę w życiu. W Polsce zaczął się także nacisk na autonomiczność i zaradność życiową dzieci. I tam, gdzie rodzice nie są w stanie dać im tego, co dostają ich koledzy, one wykazują się właśnie zaradnością - kradną, zabierają innym"*. Smutna prawda, smutna pointa.

Na zakończenie jakiś akcent optymistyczny. Będzie nim sylwetka typowego ucznia, który osiąga rzeczywisty sukces w nauce i znacząco wybija się ponad przeciętność. Powszechnie określany jest on mianem prymusa i ambitnie dochodzi do celu, korzystając zarówno z kierowniczej roli nauczyciela, jak i własnej inicjatywy i pilności. Jaki on jest? Dla przykładu opisuję autentycznego ucznia prymusa (inni jak zauważyłam podobnie zachowują się). Obecnie uczęszcza do I klasy gimnazjum. Jest to ekskluzywna szkoła prywatna z dwoma językami obcymi (j. angielski - 5 godz. tygodniowo, j. niemiecki - 3 godz. tygodniowo). Języka angielskiego uczy się od przedszkola, ale uczęszcza na lekcje prywatne od I klasy szkoły podstawowej. Uczeń ten szczególnie interesuje się trzema przedmiotami: j. angielskim, fizyką i biologią. Z pozostałych przedmiotów szkolnych stara się osiągnąć oceny dobre. Ma on już na swoim koncie pewne osiągnięcia. Jest jednym z laureatów olimpiady j. angielskiego i różnych konkursów międzyszkolnych na szczeblu wojewódzkim. W 2000 roku zajął I miejsce w konkursie wojewódzkim z fizyki i otrzymał "szóstkę" z biologii na koniec roku, co zasługuje na uznanie, gdyż poziom tego przedmiotu w jego szkole jest bardzo wysoki. Jako introwertyk, nie ma on bliższych przyjaciół, a wolny czas lubi spędzać w domu, w swoim pokoju. Jest bardzo ambitny, odznacza się silną wolą i każdego dnia, sam sobie wyznacza dodatkowe cele do nauki. W szkole nie ma bliższych kolegów. Jego stosunek do pozwalania na odpisywanie zadań domowych z j. angielskiego jest dwójaki: a) zadania domowe kolegów sprawdza przed lekcją i w tym celu przyjeżdża do szkoły wcześniej. Ta sytuacja wyraźnie sprawia mu przyjemność. b) nie zezwala na odpisywanie w czasie klasówek, konkursów i olimpiad, a więc tam, gdzie zjawia się konkurencja, która mogłaby mu zagrozić.

Jak widać z powyższego opisu, niełatwo jest być prymusem. Trzeba na to być pozytywnie zaprogramowanym genetycznie i posiadać rozumnych i zamożnych rodziców, by w oparciu o nich, wcześniej zrezygnować z beztróskiego i chaotycznego dzieciństwa.

Co można powiedzieć na zakończenie wybiórczych rozważań. Przygotowanie nauczyciela do pełnienia swoich obowiązków jest obecnie bardzo trudne, gdyż jest kwestią przypadku, czy będzie on pracował w szkole prywatnej czy państwowej. Choć nie jest to prawdą do końca, bo w zasadzie prawie każdy nauczyciel szkoły publicznej pracuje po południu w filarze prywatnym. Każdy z tych filarów posiada swoje unikalne uwarunkowania. W szkole publicznej nie ma szans na sukces bez pieniędzy rodziców i w tym tkwi problem (E. Banasik 1996). W szkole prywatnej zaś nauczyciel często traci swą autonomię i staje się przedmiotem coraz większych wymagań ze strony właściciela szkoły i roszczeń ze strony bogatych rodziców, którzy płacą ale też wymagają dobrych stopni (nie zawsze zasłużonych) i różnych akcji widowiskowych, atrakcyjnych dla uczniów i reklamujących szkołę na zewnątrz. Problem ten wymaga jednak osobnego omówienia.

Cóż można powiedzieć na zakończenie rozważań? Chyba to, że współczesny nauczyciel musi być odporny psychicznie na ataki prasy i roszczenia rozczarowanych często rodziców. Poza tym musi być elastyczny w postępowaniu, a przede wszystkim musi mieć powołanie do tego zawodu, wtedy mimo wszystko, moim zdaniem, może się czuć dobrze.

BIBLIOGRAFIA:

- Banasik E., 1996. "Nauczanie języków obcych w państwowej szkole podstawowej (wybrane problemy)." W: Grucza F. (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: jedna Europa - wiele języków i wiele kultur*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Holec, H. 1979. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, Strasbourg. Council of Europe.
- Jungman, F. 1933. "Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne." *Neofilolog* 2:99-108.
- Pietkiewicz B. 2001. "Róża też morduje." *Polityka* nr. 36/2001.
- Talarczyk, J. 2001. "Przymus czy przywilej?" *Dziennik Zachodni* nr. 213/2001.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for learner autonomy*. Prentice Hall International ELT.
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. PWN, Warszawa.

Maria Morawiec

Śląska Akademia Medyczna

UCZMY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO!

Od pięciu lat w Śląskiej Akademii Medycznej studenci z USA i Kanady studiuje medycynę w języku angielskim wg. programu obowiązującego na uczelniach amerykańskich. Przyjeżdżają tu młodzi ludzie, którzy wiedzą, że studiowanie w Polsce oznacza podjęcie nauki nowego języka obcego - języka polskiego. Przeważnie pochodzą z Indii, mają już doświadczenie w uczeniu się języków obcych, często język angielski jest ich drugim językiem, niektórzy też uczyli się języka francuskiego, niemieckiego lub hiszpańskiego.

Język polski, którego naukę podejmią będzie potrzebny do życia codziennego w Polsce. W pierwszej więc fazie uczenia się, przyswajanie tego kolejnego języka jak się wydaje będzie w swojej spontaniczności przypominało nieco uczenie się języka pierwszego, bo także będzie służyło konieczności komunikowania potrzeb i nawiązania kontaktu z najbliższym otoczeniem.

W przyszłości znajomość języka będzie także potrzebna w praktyce szpitalnej do komunikacji z pacjentem i personelem pielęgniarstwa, jako że program studiów medycznych obejmuje także zajęcia kliniczne. Będzie to dotyczyło głównie tych, którzy pozostaną w Polsce na cały czteroletni okres studiów. Większość tych studentów spodziewa się jednak, że uda im się znaleźć miejsce na rok trzeci i czwarty na Amerykańskiej uczelni.

Studenci, a także ich opiekunowie proszą nas, aby uczyć ich języka polskiego potocznego i nie wnikać w reguły gramatyczne. Tyle o studentach.

A jak nauczanie języka polskiego jako obcego wygląda z punktu widzenia nauczyciela uczącego zarówno języka angielskiego jak i polskiego .

Zdajemy sobie sprawę, że znaleźliśmy się w sytuacji komfortowej dopasowania tematyki, tempa nauczania do potrzeb i możliwości naszych studentów. Program studiów zakłada dwa półtoragodzinne lektoraty tygodniowo a każdą grupę prowadzi dwóch lektorów, aby studenci osłuchali się z różnym polskim.

Na wstępie należało przeprowadzić analizę potrzeb leksykalnych i strukturalnych w procesie akwizycji języka polskiego na poziomie podstawowym. Należało się zastanowić do zdobycia jakich kompetencji językowych będziemy dążyć. Chcemy kształtować sprawności receptywne:

- rozumienie prostych treściowo i językowo informacji;
- odczytywanie ze zrozumieniem napisów, ogłoszeń.

Chcemy także kształtować sprawności produktywne:

- mówienie, proste rozmowy, zdobywanie prostych informacji;

- pisanie: sporządzanie prostych notatek i wypełnianie formularzy. Opanowanie tych sprawności będzie możliwe jeśli wykonamy odpowiednią ilość ćwiczeń, które doprowadzą do wyrobienia nawyków językowych.

Widzimy także potrzebę uczenia wymowy. Studenci wykazują się dużą spontanicznością w imitowaniu polskich dźwięków. Okazuje się, że jest to łatwiejsze niż sądziliśmy. Największe trudności są tam gdzie nie można przedstawić tego transkrypcją fonetyczną znaną studentom ze słowników angielskich jak np. w wyrazie "chcę", ale wyraz "szczoteczka" daje się łatwo zapisać, a więc i łatwiej wymówić.

Konieczne staje się odpowiedzenie na pytanie w jakich sytuacjach będzie potrzebny naszym studentom język polski: na ulicy, w restauracji, w sklepie, w podróży, w małym stopniu w akademiku, głównie, żeby złożyć zażalenie, sporadycznie na uczelni (studiują przecież w języku angielskim), jednakże terminologia, której używają powinna być właściwa środowisku akademickiemu. Będzie więc to nauczanie docelowo zorientowane na pewne określone sytuacje. Korzystamy z wielu dostępnych podręczników do nauki języka polskiego, jednakże okazało się też, że trzeba tworzyć własne materiały dopasowane do naszej sytuacji i zgłaszanych zapotrzebowań studentów. Tak powstały dwa zeszyty skryptów dla pierwszego i drugiego roku nauczania.

Czy trudno przewidzieć potrzeby studentów? Prosimy na jednych z pierwszych zajęć, aby przygotowali listę najbardziej niezbędnych ich zdaniem zwrotów. Są tam takie, których można się domyślić: "ile kosztuje ...?, gdzie jest...? poproszę o ...?, czy mówi pan/pani po angielsku?"; także jak reagować na niegrzeczne zaczepki na ulicy: proszę zostawić mnie w spokoju, proszę mi pozwolić przejść spokojnie. Trzeba uświadomić sobie jakie zwroty w języku polskim mogą wywołać agresję i te wersje zdaniowe trzeba łagodzić.

Pojawia się mieszanka wszystkich możliwych poziomów i różnorodnych konstrukcji językowych. Struktury zdaniowe są zbyt trudne, by oczekiwać poprawności. Zakładając jednak, że uda nam się wyuczyć poprawnej wypowiedzi, to nie można nazywać tego jeszcze komunikacją, bo nie da się do końca przewidzieć reakcji i nauczyć zrozumienia odpowiedzi rozmówcy Polaka, zwłaszcza w pierwszych tygodniach pobytu w Polsce.

Ze strony studentów powtarza się też pytanie dlaczego taka forma gramatyczna, a więc potwierdza się znana już prawda, że dorośli, uczący się proszą o objaśnienia gramatyczne.

Trzeba nauczyć naszych studentów komunikowania się w naszej kulturze: przedstawianie się nazwiskiem, mówienie "miło mi, cieszę się" itp. Nie można pominąć form "pan, pani". Kiedy nie mówiliśmy o tym dochodziło do sytuacji kiedy do wszystkich bez względu na wiek i stopień zażyłości zwracali się "jak się masz?" Uczenie form grzecznościowych jest dość istotne. Zwracamy się do nich jak do polskich studentów używając form "państwo, pan, pani" itd. Niestety nadal używają ich niepoprawnie, albo nadużywają. Źródłem wielu nieporozumień są

różnice kulturowe zachowań językowych i nie językowych nie zawsze uświadomione. Studenci są zaskoczeni kiedy odmienia się ich imiona przez przypadki: np. w poleceniu “proszę zapytać pana Rona” nie są pewni czy to nie obraźliwa forma.

Musimy o tym mówić, żeby nie sądzili, że ich polscy koledzy chcą zrobić im przykrość jeśli odmieniają zgodnie z zasadami naszej gramatyki końcówkę ich imienia.

To pojawianie się materiału gramatyczno-leksykalnego na różnych poziomach wymusza na nas konieczność zrobienia czegoś z tą “zakazaną” gramatyką. Opracowane zostały tabele gramatyczne, które umieszczamy na końcu skryptu. Niestety nie udało nam się stworzyć ich jeszcze w formie takiej, aby nie były zbyt obszerne, ale są dla nas ratunkiem, kiedy musimy tłumaczyć zawilości i odpowiadać na pytania, dlaczego taka końcówka i żeby pokazać, jak szukać potrzebnych form gramatycznych.

Uczymy języka zawodowego z przekonaniem, że będzie przydatny kiedy rozpoczyna zajęcia w klinice. Coś co nazywałoby się PMP – Polish for Medical Purposes wydaje się pod względem leksykalno-semantycznym bardziej usystematyzowane. Zwraca uwagę duża logiczność pojęć i terminologii: hematologia, oddział hematologiczny, przychodnia hematologiczna itp.

Większość studentów wierzy jednak, że uda im się przenieść na lata kliniczne do USA - po co więc nazwy medyczne po polsku?

Teraz chciałabym wspomnieć o metodyce nauczania w naszej uczelni. Metoda bilingwalna jest tu w naszym pojęciu najszybsza i najskuteczniejsza w przekazaniu wszelkich zawilości języka polskiego. Metoda ta zdaje szczególnie egzamin przy tłumaczeniu zwrotów standardowych. Nie obawiamy się interferencji językowych przy technikach tłumaczeniowych – uwypuklają one raczej różnice językowe form gramatycznych, a także różnice kulturowe.

Znakomite efekty daje metoda integracji grup. Zapraszamy naszych studentów do grup polskich studentów którzy uczą się innego języka niż angielski z przygotowaną wcześniej ankietą i prosimy o zebranie wywiadu. Polscy studenci o tym uprzedzeni mają za zadanie pomóc im w wypełnieniu ankiety po polsku, mówić mają wyłącznie po polsku. Potem prosimy o opowiedzenie czego dowiedzieli się o swoich polskich kolegach i koleżankach. Metoda byłaby świetna, ale niestety zakłóca tok zajęć studentów polskich, może być więc stosowana sporadycznie.

Staramy się także wprowadzać fragmenty programów telewizyjnych. Nadają się do tego prognozy pogody, wybrane części *Milionerów* ze względu na napisy w języku polskim. Przydatne są nawet fragmenty konkursów piękności, program jest atrakcyjny wizualnie a kandydatki przedstawiają się i opowiadają o sobie. Prosimy o wypełnienie przygotowanych ankiet: “która z kandydatek lubi muzykę, kto mieszka w Krakowie, kto studiuje architekturę” itp. Okazuje się, że nasi studenci

dzięki pobytowi w Polsce rozumieją wiele, znacznie więcej niż potrafią powiedzieć.

Dobłą strategią okazuje się odpowiadanie na pytania zadane po angielsku w języku polskim, ale jest to możliwe jedynie przy prostych odpowiedziach. Mówię o pytaniach, bo jesteśmy nimi zasypywani – niestety pytania są w języku angielskim. Amerykańscy studenci ciekawi są historii Polski, interesują ich wydarzenia polityczne, chcą poznać polskie zwyczaje. Nie da się bowiem uczyć języka polskiego w oderwaniu od naszej kultury, literatury i tradycji. Stajemy wtedy przed dylematem czy realizować przygotowaną lekcję języka polskiego, czy też odpowiadać po angielsku na pytania dotyczące ważkich dla studentów spraw bieżących.

Jesteśmy dla nich kimś więcej niż nauczycielami języka polskiego. Przychodzą do nas po porady: co wpisać po polsku w formularzu, gdzie kupować, w co się ubrać do teatru i na inaugurację, jaki prezent zabrać na wizytę, itp. Cieszę się, że przychodzą pytać, bo unikają czasem niezręczności spowodowanych inną obyczajowością: niektórzy nie znają na przykład zwyczaju składania kondolencji osobie znajomej, zdarzyło się, że ktoś proponował wręczenie bukietu kwiatów po pogrzebie, żeby okazać swoje współczucie.

Nie jesteśmy jedynymi uczącymi języka polskiego. Uczą się próbując porozumieć się w barze uczelnianym, na ulicy i w taksówce. W efekcie powstaje mieszanek językowa wyśmiewana w anegdotach o Chicago gdzie “na kornierze stoi mój kar”. Daje to czasem studentom miłe poczucie, że właściwie “dogadam się z każdym”.

Nasi studenci polscy znają język angielski i chętnie wypróbują swoją biegłość w tym języku i szybciej porozumiewają się ze swoimi codoziemskimi kolegami po angielsku niż po polsku. Pobyt amerykańskich studentów w Polsce przypomina nieco tak często krytykowane kursy języka angielskiego w Anglii gdzie tłum Polaków siedzi na zajęciach z nativem, a po zajęciach mówi cały czas po polsku, w trakcie też jeśli to możliwe.

Należy też ubolewać nad tym, że integracja między studentami postępuje bardzo wolno. Nasi studenci nie mają czasu, albo też rażą ich tak różne kulturowo zachowania, a może to brak tolerancji na inność u obydwu stron.

Jakie rozczarowania więc niesie uczenie i uczenie się języka polskiego?

Co myślą studenci?:

- zasady gramatyczne są niewyobrażalne w porównaniu z gramatyką angielską. Trudno zrozumieć po co są przypadki. Czasem można odnieść się do gramatyki języka francuskiego, czy niemieckiego;
- właściwie to można się porozumieć po angielsku, a jak jest urzędowy problem to przyjdź do Studium, albo do Dziekanatu;
- tu jestem czasowo, a może wrócę na studia na amerykańską uczelnię .

Można by nazwać to obniżaniem się motywacji w miarę narastania trudności.

Co myślę ja?

Zawsze chciałam uczyć języka obcego jako *native speaker*. Oczywiście mam poczucie większej autentyczności komunikacji w warunkach dydaktycznych niż w języku angielskim, ale moje scenariusze lekcji, plany metodyczne ulegają ciągłym modyfikacjom, zmianom wymuszonym sytuacją – mam mieszane uczucia czy na lepsze.

Skończę jednak optymistycznie: mimo tych językowych trudności nasi studenci często nawiązują bliższe kontakty, podoba im się w Polsce, tu się niekiedy zakochują, chodzą na dyskoteki i wtedy bardzo starają się nauczyć języka polskiego i mają duże osiągnięcia. Największą satysfakcję odczułam kiedy zadzwonił były student ze Stanów z prośbą o pilne przesłanie faksem zwrotów, potrzebnych w rozmowie pacjent-lekarz, których kiedyś się uczył; zgubił te notatki, a ma pacjenta, który jest Polakiem i chce się z nim lepiej porozumieć. Tak więc potrzeba znajomości języka polskiego sięga czasem za ocean.

Nasze doświadczenia w nauczaniu języka polskiego są zaledwie pięcioletnie, ale mamy już pewne osiągnięcia w tworzeniu nowych, własnych materiałów do nauki i bardzo chętnie nawiążemy współpracę z ośrodkami uczącymi języka polskiego.

BIBLIOGRAFIA:

- Chłopicka M., Fornelski P., 1986. *Brak mi słów*. Kraków: Skrypty Uczelniane nr 533 Uniwersytet Jagielloński
- Czajkowska – Prokop S., Nikodemka M., 2000. "Kształcenia bilingwalne na etapie nauczania wczesno-szkolnego na przykładzie publicznej szkoły podstawowej." *Neofilolog* 19, 80-87
- Harmer J., 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Kaczmarek S.P., 1979. *Transferencja gramatyczna w dydaktyce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Politechniki Warszawskiej
- Kucharzyk J., 1995. *Zaczynam mówić po polsku*. Łódź: WING
- Mędak S., 1997. *Chcę mówić po polsku*. Warszawa: WSiP.
- Miodunka W., 1996. *Cześć, jak się masz?* Kraków: Universitas
- Ronowicz E., 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP
- Siek-Piskozub T., 2000. "LinguaPax – edukacja dla pokoju". *Neofilolog* 19, 16 – 21.
- Szymankiewicz K., 2001. "Interakcyjny charakter nauczania /Uczenia się języka obcego na poziomie początkującym – Rola materiałów nauczania". *Neofilolog* 20, 73-81
- Wiśniewska D., 2001. "Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia". *Neofilolog* 20, 52-57.
- Woźnicki T., Zawadzka E., 1979. *Fazy przyswajania języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Zawadzka E., 2000. "Języki obce w dobie przemian polityczno-społecznych. Rzeczywistość i potrzeby." *Neofilolog* 19, 6-15

SPRAWOZDANIA

X Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego - Protokół z obrad

Poznań, 26 września 2001r

1. W obradach uczestniczyło 27 członków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Otwarcia obrad dokonała Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN, prof. dr hab. Teresa Siek Piskozub przedstawiając porządek obrad.
2. Na przewodniczącego zebrania wybrano prof. dr hab. Waldemara Pfeiffera.
3. Na protokolantów zebrania powołano mgr Joannę Zawodniak i mgr Andrzeja Kaczmarka.
4. Do Komisji Wnioskowej wybrano dr Zofię Magnuszewską i dr Halinę Maleńczyk-Boguszewską.
5. W skład Komisji Matki weszły prof. dr hab. Kazimiera Myczko, mgr Sabina Czajkowska-Prokop i mgr Maria Morawiec.
6. Do Komisji Statutowej wybrano prof. dr hab. Pawła Płusę i dr hab. Halinę Widłę.
7. Do Komisji Skrutacyjnej powołano mgr Witolda Banasika i mgr Mirosławę Nikodemską.
8. Referat sprawozdawczy ustępującego Zarządu Głównego przedstawiła Sekretarz ZG PTN mgr Jolanta Gorbacz-Pazera. W sprawozdaniu ujęto dokonane regulacje prawno-organizacyjne, kwestie finansowe oraz działalność, na którą składały się organizacja konferencji, popularyzacja publikacji naukowych i współpraca z organizacjami międzynarodowymi.
9. W dyskusji nad referatem sprawozdawczym zwrócono uwagę na trudności wynikające z ograniczonych środków finansowych oraz z postępującej dezintegracji środowiska nauczycieli języków obcych. Skupianie się na działalności w towarzystwach monolingwalnych i rozdział istniejący pomiędzy nauczycielami różnych poziomów szkolnictwa nie sprzyjają ideom interfilologiczności i porozumienia. Zadaniem PTN powinno być podejmowanie działań na rzecz integracji horyzontalnej – między nauczycielami różnych języków – i integracji wertykalnej – między nauczycielami akademickimi i innymi poziomami szkolnictwa.
10. Sprawozdanie finansowe za lata 1998-2001 przedstawił Skarbnik ZG PTN mgr Grzegorz Grygiel. Po czym sprawozdanie Komisji Rewizyjnej złożyła dr Aleksandra Jankowska. Stwierdzono zgodność rachunków i stanów kont bankowych. Wobec braku uchybień wystąpiono z wnioskiem o udzielenie absolutorium ustępującemu Zarządowi, co uczestnicy Zjazdu uczynili jednogłośnie.

11. Informacje o sytuacji w okręgach uwidocznily pewne trudności. Dr H. Maleńczyk-Boguszewska ukazała potrzebę rewitalizacji Okręgu Lubelskiego wobec jego zamierającej działalności. Według prof. dr hab. T. Siek-Piskozub sytuacja w Poznaniu przedstawia się lepiej, gdyż na zebrania przychodzi wielu sympatyków. Z kolei wielu członków PTN nie przychodzi wcale i nie płaci też składek. Zwrócono także uwagę na kilka mocnych niegdyś ośrodków, które obecnie są skromne lub wcale nie są reprezentowane na Walnym Zjeździe. Z kolei Okręgi Katowicki i Zielonogórski zgłosiły gotowość zorganizowania kolejnych konferencji PTN.
12. Komisja Matka i delegaci przystąpili do wyłaniania kandydatów do Zarządu Głównego. Na stanowisko przewodniczącego Zarządu zaproponowano prof. dr hab. T. Siek-Piskozub i prof. dr hab. Weronikę Wilczyńską. Przedstawiono następujące kandydatury na członków Zarządu: mgr Anna Garstecka, mgr Grzegorz Grygiel, mgr Jolanta Gorbacz-Pazera, dr Katarzyna Karpińska-Szaj, dr Halina Maleńczyk-Boguszewska, prof. dr hab. Kazimiera Myczko, prof. dr hab. Paweł Płusa, mgr Katarzyna Trychoń-Cieslak, dr hab. Halina Widła, prof. dr hab. Jan Zaniewski, prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka.
13. Komisja Skrutacyjna zebrała głosy oddane w tajnym głosowaniu.
14. Do Komisji Wnioskowej zgłoszono następujące postulaty:
 - podjąć próbę zorganizowania spotkania z przewodniczącymi towarzystw monolingwalnych w celu omówienia możliwości integracji środowisk nauczycieli języków obcych,
 - promować współpracę w rejonie Europy Środkowej,
 - przedstawić kandydaturę dr Aleksandry Jankowskiej do Zarządu Regionu Europy Centralnej FIPLV,
 - współpracować z decydentami polityki oświatowej,
 - nadać medal im. prof. Ludwika Zabrockiego prof. dr hab. Pawłowi Płusie i prof. dr hab. Teresie Siek-Piskozub.
15. Powyższe postulaty zostały jednomyślnie przyjęte przez uczestników Walnego Zjazdu.
16. Ogłoszono wyniki wyborów.
Nową przewodniczącą została prof. dr hab. Weronika Wilczyńska.
W skład zarządu weszli:
 - prof. dr hab. Kazimiera Myczko (vice-przewodnicząca),
 - prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka (vice-przewodnicząca),
 - dr Katarzyna Karpińska – Szaj (sekretarz),
 - mgr Anna Garstecka (skarbnik),
 - mgr Jolanta Gorbacz-Pazera,
 - mgr Grzegorz Grygiel,
 - dr Halina Malenczyk-Boguszewska,
 - prof.dr hab. Paweł Płusa,
 - dr hab. Halina Widła.

Redaktorem naczelnym czasopisma Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Neofilolog“ została prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub.

Członkami Komisji Rewizyjnej zostali:

dr Aleksandra Jankowska (przewodnicząca),
prof. dr hab. Jan Zaniewski,
mgr Andrzej Kaczmarek.

17. Ustalono składki członkowskie na rok 2002 w wysokości:
20 zł – studenci,
35 zł – nauczyciele
50 zł – nauczyciele akademicy.
18. Zorganizowanie konferencji w 2002 roku powierzono Okręgowi Śląskiemu (Katowice), a w 2003 roku Okręgowi Zielonogórskiemu.
19. Po powyższych ustaleniach Walny Zjazd zamknięto.

Protokolanci: mgr Joanna Zawodniak i mgr Andrzej Kaczmarek

III Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV na temat Integracja Europejska – Komunikacja Interkulturowa – Nauczanie Języków obcych

W dniach 27-28 września 2001 roku odbyła się w Poznaniu, w siedzibie Wydziału Neofilologicznego Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, III Konferencja Regionu Europy Środkowej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) w ramach Europejskiego Roku Języków.

Decyzję, aby rok 2001 ogłosić rokiem języków podjęto w 1999 roku w Radzie Europy. Do współpracy zaproszono organizacje rządowe i pozarządowe. W przewodniku opracowanym przez powołany zespół napisano, że ERJ 2001 to otwarte wezwanie skierowane do wszystkich potencjalnych partnerów, którzy zechcą się zaangażować w działania na rzecz promowania wielojęzyczności naszego kontynentu.

Jako główne cele określono:

- Zwiększenie świadomości i szacunku ludzi młodych i starszych (w tym rodziców, polityków, oraz wszystkich odpowiedzialnych za nauczanie języków) dla bogatego językowego dziedzictwa Europy;
- Docenienie językowego różnicowania i promowanie wśród Europejczyków wielojęzyczności, np. poprzez zróżnicowaną ofertę edukacyjną, w której dostępne będą również języki o mniejszym zasięgu i rzadziej dotąd nauczane;
- Promowanie idei, że uczenie się języka może być celem całego życia, poprzez uświadamianie takiej potrzeby, jak również informowanie o sposobach i możliwościach uczenia się w danym regionie lub kraju.

Integrowanie działań na rzecz pokojowego współistnienia i interkulturowej komunikacji jest jednym z celów Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), federacji organizacji nauczycieli języków, powstałej przeszło 70 lat temu na kongresie w Paryżu. PTN jest członkiem założycielem FIPLV i aktywnie uczestniczy we wszelkich jej działaniach.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, podobnie jak i inne zrzeszone w FIPLV organizacje, zdecydowało się zadedykować swoją doroczną konferencję Europejskiemu Rokowi Języków. Była to już trzecia konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV. Konferencję tę potraktowaliśmy jako kontynuację tematyki II Konferencji Regionu Europy Środkowej FIPLV, która również odbyła się w Poznaniu w 1996 roku pod hasłem "Problemy Uniwersalne - Nauczanie Języków Obcych".

Konferencję poprzedził X Walny Zjazd PTN, na którym wybrano nowy Zarząd Główny PTN (zob. Protokół X Walnego Zjazdu). Konferencja mogła się odbyć dzięki wsparciu udzielonemu przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, którego Rektor – prof. dr hab. Stefan Jurga - objął ją honorowym patronatem, a także osobiście serdecznie przywitał przybyłych uczestników, a zawsze życzliwy nauczycielom języków obcych Dziekan Wydziału Neofilologii – prof. dr hab. Stanisława Puppel - udzielił wsparcia finansowego i lokalowego.

Przewodniczący FIPLV, Denis Cunningham z Australii, w swoim otwierającym konferencję przemówieniu, zwrócił uwagę na potrzebę większego zaangażowania się nauczycieli wszystkich języków w działania na rzecz integracji międzynarodowej, edukacji dla pokoju i promocji komunikacji międzykulturowej, co w obliczu wstrząsających dla całego świata doświadczeń, które miały miejsce 11 września w USA nabrało szczególnego znaczenia.

W konferencji wzięło udział ponad 100 nauczycieli średniego i wyższego szczebla języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i polskiego, z kraju i zagranicy (Australia, Anglia, Belgia, Niemcy, Finlandia, Francja i Republika Czeska). Warty odnotowania jest fakt uczestnictwa nauczycielki Victorian School of Language w Sydney (Australia) – Ursuli Zych - która zainteresowana była naszymi doświadczeniami w nauczaniu języka polskiego jako obcego, gdyż sama jest nauczycielką między innymi tego języka.

W pierwszym dzień obrady rozpoczęły się od sesji plenarnej, w której wystąpił Edward M. Batley, profesor Londyńskiego Uniwersytetu i były przewodniczący FIPLV wygłaszając referat na temat *Learning to Listen, How the Federation Promotes Human Rights and Human Understanding*. Następnie (w godzinach przedpołudniowych) obrady odbywały się w pięciu równoległych sekcjach tematycznych.

W sekcji pierwszej poruszano problemy związane z autonomią : Andrzej Kaczmarek - *Apprendre à apprendre dans des environnements d'apprentissage ouverts*; Beata Karpeta-Pec - *Autonomia szkoły a autonomia w szkole - wybrane szkoły alternatywne*; Danuta Wiśniewska - *Teacher Readiness for Learner*

Autonomy. Przemysław Wolski - Autonomia w programach nauczania języków obcych.

W sekcji drugiej dyskutowano wybrane zagadnienia lingwistyczne związane z dyskursem interkulturowym: Iwona Bartoszewicz - *Spór jako problem językoznawczy i retoryczny a pragmatyka szukania sensu w aspekcie wielokulturowości*; Piotr Chruszczewski - *Wielodyskursywność warunkiem kompetencji wielokulturowej*; Urszula Zaliwska-Okrutna - *Gender-based differences in intra- and intercultural communication*; Mikołaj Rychło-Kok - *The potential of 'cognitive appeal' of text in intercultural communication.*

Sekcja trzecia poświęcona była problemom tłumaczeń: Anna Ginter - *Różnice kulturowe w przekładzie gry słów*; Mary Hawker - *The Place of Translation in The Proficiency Class*; Hélène Suzanne - *Poésie et traduction: introduction aux problèmes de E.E. Cummings.*

Kolejna sekcja omawiała problematykę nauczyciela w kontekście integracji europejskiej: Marie Fenclova - *L'art d'aimer et les langues/l'art d'aimer les langues*. Halina Stasiak - *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim. Konsekwencje dla kształcenia nauczycieli*; Marta Torenc - *Kształcenie nauczycieli języków obcych w kontekście wybranych raportów oświatowych*; Elwira Banasik - *W drodze do UE: Rola nauczycieli języków obcych w tym okresie i wynikające z tego kierunki działania.*

Ostatnia sekcja zajęła się problematyką stereotypu: Paweł Płusa : *Pour savoir reconnaitre et manifester des attitudes positives stéréotyp*; Marzena Blachowska - *Le stéréotype et l'apprentissage de langues étrangères*; Bethuel Matsili - *Stéréotypes et tolérance dans la communication interculturelle*; Lidia Wlazlik : *Stéréotypes comme moyen de formation interculturelle.*

Po przerwie na posiłek kontynuowano obrady w czterech sekcjach tematycznych.

Sekcja pierwsza poruszała wybrane problemy szczegółowe : Włodzimierz Majewski - *Metaprogramy w rozumieniu neurolingwistycznego programowania*; Anna Garstecka - *Mindmapping w rozwijaniu kreatywności na zajęciach języka obcego*; Katarzyna Karpińska -Szaj : *La méthodologie de la gestion mentale et l'enseignement des langue.*

Sekcja druga poruszała problem pojęcia kompetencji komunikacyjnej: Izabela Pietrzyk - *Pojęcia "kompetencja językowa" i "kompetencja komunikacyjna" w świetle głównych założeń lingwokulturologii*; Lucyna Aleksandrowicz-Pędich - *Intercultural communicative competence in teaching EFL: results of a questionnaire study in Estonia, Poland, Hungary and Island.*

Sekcja trzecia poruszała szczegółowe problemy języka francuskiego: Irina Tsybova - *Problèmes de synthèse dérivationnelle en français*, a Bożena Zagórska - *Résumé des textes* a sekcja czwarta języka niemieckiego: Kazimiera Myczko - *Kognition und interkulturelle Kompetenz*; Barbara Skowronek - *Fremsprachenlernen als interkulturelle Kommunikation*; Izabela Marciniak

Fremdsprachenlehrerfortbildung in Poznan am Beispiel eines internationalen Kooperationsprogramms.

Naukowy program pierwszego dnia zakończyło wystąpienie plenarne prof. dr Reinholda Freudensteina, emerytowanego profesora uniwersytetu w Marburgu (Republika Federalna Niemiec), wieloletniego działacza i członka zarządu FIPLV, na temat *Bilingualism, Language Policy and the European Union*.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się uroczystą kolacją, w której wzięli udział wszyscy uczestnicy konferencji, w kularach kontynuując rozpoczęte dyskusje oraz zacieśniając kontakty, w tym interkulturowe.

Dzień drugi rozpoczął się obradami w sekcjach tematycznych. Sekcja pierwsza zajęła się szeroko rozumianym problemem wielokulturowości: Jan Zaniewski, Bożena Zagórska - *Wielokulturowość a języki obce w Zjednoczonej Europie*; Maria Walat - *Towards an intercultural literacy in a FL classroom*.

Sekcja druga omawiała znaczenie i funkcje materiałów nauczania: Mariola Brosławska - Rola materiałów nauczania w promowaniu integracji i komunikacji interkulturowej; Jolanta Gorbacz-Pazera : Materiały nauczania specjalistycznego języka medycyny i ich rola w promowaniu integracji i komunikacji interkulturowej.

Połączone spontanicznie przez uczestników sekcje trzecia i czwarta zajęły się szczegółowymi problemami glottodydaktycznymi wynikającymi z promowania interakcji wielokulturowej : Grzegorz Krajewski, Małgorzata Pasięka - *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w warunkach stacjonarnego tandemu językowego*; Marzena Żylińska - *Unterrichtsvorschläge zum interkulturellen Lernen*; Agnieszka Frankowska - *Kultura i język - nowe sposoby wykorzystania literatury w nauczaniu języka angielskiego*; Anna Pado - *"Zoluszka, Noi, Raffaello" - uniwersalne znaki kultury jako element edukacji językowej*.

W sekcji piątej omawiano problemy nauczania języka polskiego jako obcego: Anna Majkiewicz - *Językowy obraz świata w nauczaniu języka polskiego jako obcego*; Maria Morawiec - *Uczmy się języka polskiego. Uczmy języka polskiego! Potrzeby a rzeczywistość*; Maria Sajeńczuk - *Wielokulturowość w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców. Za i przeciw*.

Następnie wszyscy uczestnicy spotkali się na obradach plenarnych. Przewodniczący FIPLV Denis Cunnigham, który już po raz drugi uczestniczył w konferencji PTN, wygłosił referat na temat *Languages, Teachers and Technologies*. Zwrócił on uwagę nie tylko na udogodnienia, jakie niosą nowe technologie dla edukacji, ale również na fakt, że sprzyjają one dalszemu podziałowi świata na nowoczesny i bogaty oraz biedny i zacofany.

Po krótkiej przerwie na kawę kontynuowano obrady w sekcjach.

Sekcja pierwsza poruszała problematykę nauczania dzieci: Agata Szumilewicz i Benedykt Szumilewicz - *Some technical aspects of teaching EFL to young learners*; Joanna Zawodniak - *Implications of Multi-sensory Approach for Child L2 Vocabulary Acquisition*.

W sekcji drugiej kontynuowano dyskusję nad nową rolą materiałów nauczania: Ewa Bandura - *Materiały nauczania do rozwijania kompetencji interkulturowej*; Małgorzata Gnyś - *Rola materiałów paradokumentacyjnych w kształceniu kompetencji kulturoznawczej*.

W sekcji trzeciej i piątej poruszano problematykę nauczania języka niemieckiego: Marta Hoffmann - *Język niemiecki kluczem do własnej kultury*; Krzysztof Kozłowski - *Deutsch als Fremdsprache an russische Aussiedler*; Marek Nidcki - *Mini-test realio- i kulturoznawczy dla kandydatów z językiem niemieckim*. Anna Małgorzata Blukacz - *Stosowanie strategii uczenia się języka niemieckiego przez studentów (prezentacja wyników badań ankietowych)*, a Agnieszka Rumianowska - *Zur Bedeutung der deutschsprachigen Popmusik für polnische Jugendliche*.

Sekcja czwarta zajmowała się doświadczeniami związanymi z europejskimi interkulturowymi programami edukacyjnymi: Tuula Penttilä - *Intercultural Education Using ICT in FL classroom*; Izabela Orchowska - *Peut-on créer un terrain propice au développement de la compétence interculturelle des apprenants de LE à travers l'organisation des échanges scolaires ?*; Halina Widła - *Elaboration des programmes d'études linguistiques*.

Program naukowy zakończyły dwa wystąpienia plenarne. Prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka mówiła o europejskim wymiarze edukacji w polskich kontekstach, a prof. dr hab. Weronika Wilczyńska prezentowała własne przemyślenia na temat metodologii badań interkulturowych w praktyce.

W zakończeniu konferencji krótko podsumowano jej wyniki. Moderatorzy prowadzący obrady w sekcjach odnotowali wysoki poziom wystąpień. Podobnego zdania byli też uczestnicy konferencji, którzy podkreślali, że z zainteresowaniem przysłuchiwali się wybranym przez siebie wystąpieniom w sekcjach.

W czasie konferencji odbył się też II Walny Zjazd Regionu. Uczestniczyli w nim przedstawiciele PTN oraz KMF z Republiki Czeskiej. Nie przybyli na Zjazd przedstawiciele organizacji Węgier, z którymi w ostatnim czasie kontakty nie rozkwitały. Honorowym gościem Zjazdu Regionu Europy Środkowej był Przewodniczący FIPLV. Wybrano nowy Zarząd Regionu - Przewodniczącą CER została Marie Fenclova (KMF), Sekretarzem CER Aleksandra Jankowska (PTN), a *pełniąca obowiązki* Skarbnika (do czasu wznowienia kontaktów z organizacją Węgier) Mary Hawker (KMF).

Teresa Siek-Piskozub
Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji

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 akademickim*, nauczycielem*, doktorantem*, studentem*

Oświadczam, że:

- znany jest mi Statut PTN i akceptuję jego postanowienia,
- 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 2002 wynosi: 20 zł dla doktorantów i studentów, 35 zł dla nauczycieli, 50 zł dla nauczycieli akademickich

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

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN-u.

(Deklarację członkowską można wypełnić na stronie WWW PTN w internecie).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
Zarząd Główny
Ul. Berwińskiego 1
60-765 Poznań
adres internetowy: <http://main.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-założycielem światowej federacji organizacji nauczycieli języków obcych - FIPLV uznawanej przez UNESCO jako ważna organizacja pozarządowa.

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

Wstępując do PTN zapewniają sobie Państwo:

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

Cele PTN to m.in.:

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

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

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