ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 16, 2008

https://doi.org/10.18778/0860-6587.16.09

Ewa Sabela
Uniwersytet Łódzki

JAK NAUCZYĆ ROZUMIENIA WYPOWIEDZI MÓWIONYCH?

Spostrzeżenia zawarte w tym artykule dotyczą doświadczeń zdobytych w ciągu ostatniego roku mojej pracy w Dijon – na Uniwersytecie Burgundzkim (L'Université de Bourgogne) oraz w Instytucie Nauk Politycznych «Science Po» (Institut d'Etudes Politiques de Paris.1er cycle eoropéen – Europe Centrale et Orientale, Dijon). Opierają się także na doświadczeniach zdobytych podczas wielu lat pracy w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców przy Uniwersytecie Łódzkim.

Specyfika pracy w każdym z tych trzech miejsc jest nieco inna, gdyż inne są uwarunkowania, motywacje, cele studentów uczęszczających na lekcje języka polskiego. W łódzkim SJPdC kursy są niezwykle intensywne, trwają zwykle kilka miesięcy, w tym czasie studenci przez kilka godzin dziennie uczą się języka polskiego ogólnego i specjalistycznego. Uczestnicy takich kursów zamierzają studiować na polskich uczelniach, więc znajomość języka jest dla nich koniecznością, warunkiem niezbędnym do uzyskania wyższego wykształcenia.

Niektórzy uczyli się języka polskiego na filologiach w swoich krajach, a do Polski przyjechali poszerzać i doskonalić swoje umiejętności. I dla nich język polski jest często kluczem do realizacji planów zawodowych. Obie grupy są wysoko motywowane i szybko robią postępy. Jeszcze inną grupę stanowią osoby przebywające w Polsce ze względów osobistych lub zawodowych. Uczestniczą one w krótszych lub mniej intensywnych kursach, są zwykle słabiej motywowane, gdyż nauka języka nie jest dla nich głównym, lecz raczej ubocznym, dodatkowym celem pobytu w Polsce. Nie zamierzają tutaj pozostawać zbyt długo, z językiem polskim nie wiążą swej przyszłości zawodowej ani osobistej i w swoim środowisku doskonale funkcjonują, posługując się językiem angielskim. Ci znacznie mniej czasu i energii poświęcają na naukę języka i co za tym idzie, robią mniejsze postępy.

We Francji – konkretnie w Dijon – jedną grupę stanowią słuchacze Science Po. Jest to szkoła o bardzo wysokim poziomie, do której nie tylko trudno się dostać, ale też którą trudno ukończyć, gdyż stawia swym studentom bardzo wysokie wymagania. Wielu jej absolwentów znajduje zatrudnienie w dyplomacji, organizacjach międzynarodowych lub w administracji publicznej. Dobra znajomość języków obcych stanowi dla nich narzędzie niezbędne w przyszłej pracy. Języka polskiego uczą się przez kilka, zwykle cztery do sześciu, godzin tygodniowo. Ponieważ w Science Po studiuje wielu cudzoziemców, w tym również Polaków, mają możliwość sprawdzania swych umiejętności językowych także poza klasą. Wyjeżdżają też na staże językowe i zawodowe do Polski. Powyższe czynniki powodują, że proces nauczania przebiega tam sprawnie i efektywnie.

Grupa studentów uczęszczających na lektorat języka polskiego na Uniwersytecie Burgundzkim jest bardziej zróżnicowana. Są wśród nich tacy, którzy wiążą swą przyszłość z zawodem tłumacza, czy tacy, którzy chcą pracować w firmach handlowych – i ci bardzo poważnie traktują naukę języków, ale są też tacy, dla których język polski jest tylko jednym z wielu przedmiotów, na które muszą uczęszczać, aby osiągnąć liczbę punktów niezbędną do zaliczenia roku. Ci mniej energii poświęcają nauce. Wśród uczących się są też osoby polskiego pochodzenia. Są wśród nich ludzie młodzi, którzy urodzili się we Francji albo przyjechali tam w wieku kilku, czy nawet kilkunastu lat. Dla tych pierwszych nie zawsze język polski jest aż tak ważny, jak chcieliby ich rodzice czy dziadkowie. Drudzy zdają sobie sprawę, że mówią po polsku coraz gorzej, że robią coraz więcej błędów i starają się temu zapobiec. W grupie słuchaczy o polskich korzeniach są też osoby starsze. Interesujące jest, że to prawie wyłącznie kobiety – czasem pracujące zawodowo, czasem gospodynie domowe, czasem emerytki. Bywają w Polsce, mają kontakt z polskimi rodzinami, czują się z nimi związane; żywo interesują się Polską i jej sprawami. Po polsku mówią lepiej lub gorzej, niejednokrotnie mają problem z pisaniem w tym języku. Taka sytuacja sprawia, że poziom językowy grupy jest niejednorodny, a słuchacze często mają odmienne oczekiwania. Uczącego skłania to do poszukiwania odpowiednich metod oraz odpowiednich materiałów do pracy.

W każdej z wyżej wymienionych uczelni przy ocenie postępów studentów bierze się pod uwagę umiejętność rozumienia tekstów słuchanych i pisanych, umiejętność tworzenia własnych tekstów – na piśmie i ustnie, oraz poprawność gramatyczną. Podobne wymagania stawiane są też przed zdającymi Państwowy Egzamin Certyfikatowy z Języka Polskiego jako Obcego. Dodać należy, że w uczelniach w Dijon dużą wagę przywiązuje się też do tłumaczeń tekstów – z języka francuskiego na polski.

Na Uniwersytecie Burgundzkim kładzie się też nacisk na poprawność fonetyczną oraz na sprawność rozumienia ze słuchu. W grupach mających 3 go-

dziny tygodniowo, jedna obowiązkowo odbywa się w laboratorium językowym. Fakt, że materiałów do pracy w laboratorium zastałam niewiele, a z doświadczenia wiem, jak trudną sztuką może być rozumienie obcej mowy, przyczynił się do tego, że temat tekstów i innych materiałów rozwijających rozumienie ze słuchu zajął mnie szczególnie. Dotyczyło to zwłaszcza materiałów na poziomie podstawowym, dla studentów, u których znajomość języka była zbyt słaba, aby można było pracować z oryginalnymi nagraniami radiowymi czy z filmami. Z gotowych materiałów zastałam nagrania tekstów i ćwiczeń do podręcznika „Dzień dobry!" L. Dyèvre i M. Furman-Bouvard (1999), z którym studenci francuscy pracują na trzech poziomach – podstawowym, średnim i zaawansowanym. Na poziomie podstawowym korzystałam też z podręcznika „Ach, ten język polski!" D. Gałygi (2005) i nagrań do tego podręcznika. Korzystałam także z nagrań tekstów z książek J. Kucharczyka (1999), do których sama opracowałam ćwiczenia. Konieczność przygotowywania i opracowywania materiałów do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, skłoniła mnie do wielu poszukiwań, przemyśleń i obserwacji, do zadania sobie pytań typu:

1) jaką formę powinny mieć teksty do słuchania?
2) jakie długie powinny być?
3) jak sprawdzać ich zrozumienie?
4) jakimi ćwiczeniami je uzupełniać?

Skłoniła mnie też do zastanowienia się nad tym, co to jest tekst. Zgadzam się z opinią J. Warchali, który w pracy *Dialog potoczny a tekst* zauważa: „Termin *tekst* jest w refleksji językoznawczej, literaturoznawczej czy ogólnie – humanistycznej szeroko i od dawna stosowany, lecz, podobnie jak zdanie, nie ma powszechnie akceptowanej definicji, wchodzi w skład jedynie intuicyjnie pojmowanych indefinibiliów. Intuicyjność i niejednolitość terminologiczną podtrzymują także słowniki, np. *Słownik terminów literackich* tak wąsko traktuje pojęcie tekstu, że zostaje on utożsamiony jedynie z dziełem literackim, z kolei *Słownik terminów językoznawczych* tak szeroko, że mieści się w nim każda zrealizowana wypowiedź" (Warchala 1991, s. 12). W dalszym ciągu swej pracy autor formułuje definicję tekstu, określając go jako „ponadzdaniową strukturę mającą charakter konkretnej wypowiedzi o nie limitowanej długości intuicyjnie uchwyconej jako „całość", wyprodukowanej przez konkretnych uczestników aktu komunikacyjnego oraz odzwierciedlającej ich psycho- i socjokulturowe uwarunkowania. [...] Czynnikiem konstytuującym tekst, a zarazem odróżniającym go od innych sekwencji elementów nie będących tekstami jest spójność" (Warchala 1991, s. 113). Ta definicja satysfakcjonuje mnie, jako lektora języka polskiego. Mówimy przecież często o tekście dialogu, rozmowy czy ćwiczenia, a w swej pracy ze studentami, zwłaszcza tymi, którzy rozpoczynają dopiero naukę języka, pracujemy zwykle z tekstami o wiele mniej skomplikowanymi niż te, o których mówią słowniki. Zwykle są to krótkie dialogi i mini-opowiadania do-

tyczące sytuacji z życia codziennego. Nie zawsze nawet te teksty (monologi czy dialogi studentów) zostają utrwalone w sposób graficzny, a jeśli nawet, to w procesie nauczania poddajemy je często licznym transformacjom, dostosowując ich treść do sytuacji i potrzeb poszczególnych słuchaczy. Mamy więc do czynienia z „tekstem mówionym" (bądź „słuchanym"), który powstaje spontanicznie i jest implikowany sytuacją, w jakiej aktualnie znajdują się uczestnicy aktu komunikacyjnego. Z takimi właśnie tekstami słuchacze niezwykle często spotykają się poza lekcją, w środowisku rodzimych uczestników języka i do rozumienia takich tekstów należy ich przygotować.

Uczenie rozumienia tekstów (słuchanych a nie pisanych) zaczyna się od pierwszych chwil lekcji – nauczyciel wchodzi do klasy i inicjuje dialog, mówi „dzień dobry", przedstawia się, pyta jak nazywają się studenci, potem wydaje proste polecenia typu: „proszę słuchać", „proszę siadać", „proszę pisać", a słuchacze zwykle nie mają problemu ze zrozumieniem tych komunikatów i reagują na nie prawidłowo. Oczywiście komunikaty nauczyciela wzmacniane są przez mimikę i gesty, ale tak jest również w życiu codziennym. Między studentem i nauczycielem nawiązuje się dialog, a to forma wypowiedzi chyba najczęściej spotykana w relacjach między ludźmi, choć dla cudzoziemca wcale niełatwa do opanowania – by uczestniczyć w dialogu musi on zrozumieć, co mówi jego rozmówca i odpowiednio na tę wypowiedź zareagować. Pierwsza lekcja zwykle jest udana i satysfakcjonująca dla wszystkich, komunikaty nauczyciela są rozumiane, gdyż sytuacja jest całkowicie naturalna, nauczyciel zwykle mówi to, czego spodziewają się słuchacze – wchodzi do klasy, więc mówi „dzień dobry", wchodzi po raz pierwszy, więc mówi, jak się nazywa itd. To także jest naturalne, bo, jak pisze Penny Ur: „Rzadko się zdarza – jeśli zdarza się w ogóle – słuchać czegoś, nie mając jakiejś koncepcji tego, co zamierzamy usłyszeć. Zwykle już wcześniej mamy jakiś pogląd na treść, stopień sformalizowania itp. dyskursu, którego zamierzamy słuchać" (Ur 1989, s. 9).

To spostrzeżenie wydaje mi się bardzo ważne – studenci (i nie tylko ci, którzy uczęszczają na lekcje języka obcego) łatwiej koncentrują się, lepiej przyswajają materiał, kiedy wiedzą o czym będzie mowa, kiedy wiedzą, czego mają oczekiwać i czego się od nich oczekuje. Czasem dobrze jest już na lekcji poprzedzającej uprzedzić, jaki będzie temat lekcji następnej. Mają wtedy czas na powtórzenie (bardziej zaawansowani – na zgromadzenie) potrzebnego słownictwa czy na przemyślenie związanych z tematem zagadnień, które ich szczególnie interesują. Można wprowadzić studentów w zagadnienie na początku lekcji. Jeśli grupa jest jednojęzyczna, nauczyciel może w języku studentów opowiedzieć, czego będzie dotyczyła bieżąca jednostka lekcyjna. Może to zrobić też w języku polskim, posługując się odpowiednio dobranym słownictwem, pomagając sobie rekwizytami, obrazami, zdjęciami itp. Autorka artykułu jest zwolenniczką ograniczania użycia języka studentów do minimum. Nauczyciel

staje się (dla wielu słuchaczy pierwszym) nadawcą tekstów – komunikatów, których słuchacze uczą się rozumieć w sposób naturalny. Używając określenia „w sposób naturalny" mam na myśli zrozumienie sensu komunikatu, a niekoniecznie wszystkich słów, z jakich ten komunikat jest zbudowany. Dobrze jest, gdy liczba takich nadawców jest większa – słuchacz ma wtedy możliwość zetknięcia się z różnymi głosami, cechami artykulacji, stylami mówienia. W optymalnej sytuacji są więc ci, którzy uczą się języka polskiego w Polsce i mają kontakt z Polakami. Gorzej jest za granicą, bo tam, nawet jeśli studenci mają w swym otoczeniu osoby mówiące po polsku, to zwykle językiem rozmowy jest ten język, którym rozmawiający posługują się swobodnie. Nauczyciel (o ile ma taką możliwość) czasem zaprasza na lekcje osoby mówiące po polsku, ale ze względów organizacyjnych nie może tego robić zbyt często. Korzysta więc z pomocy nagrań. Ważne jest więc, aby miał odpowiednie materiały do dyspozycji. Jak wspominałam wcześniej, w początkowym okresie pracy w Dijon tych materiałów nie miałam za wiele. Niezwykle przydatny okazał się podręcznik D. Gałygi (2005). Zawiera on materiały do słuchania – dialogi dotyczące codziennych sytuacji oraz ćwiczenia, które można wykonywać po wysłuchaniu (lub przeczytaniu) tych dialogów. Wśród ćwiczeń znajdziemy takie, które sprawdzają zrozumienie (tekst z lukami, pytania), jak i takie, które utrwalają wprowadzone słowa i zwroty (quizy, rozsypanki wyrazowe) oraz rozwijają płynność słowną (polecenia transformacji dialogów, samodzielne odgrywanie scenek). Autorzy zachęcają też do pisania własnych tekstów, a podręcznik wzbogacony jest o teksty notek prasowych, fragmenty artykułów, dowcipy rysunkowe, pozwalające studentom zmierzyć się z autentycznym tekstem pisanym, dostarcza materiału do rozmowy, czasem dyskusji. Tytuł każdego rozdziału to przysłowie. Każde z tych przysłów może również być punktem wyjścia do rozmowy o polskich (i nie tylko polskich) realiach. Dobrym pomysłem jest umieszczenie na końcu podręcznika *Słowniczka tematycznego*, zawierającego często używane w języku polskim (i występujące w podręczniku) wyrażenia i zwroty. Podręcznik zawiera więc propozycje ćwiczeń rozwijających najważniejsze, najbardziej potrzebne sprawności – rozumienie tekstu słuchanego i pisanego, mówienie i pisanie. Nawet jeżeli nie realizuje się go w całości, może inspirować nauczyciela i dostarczyć mu wielu pomysłów.

Łatwo dostępną formą tekstów do słuchania są nagrania tekstów czy dialogów z podręczników. Mogą być odtwarzane, podczas gdy studenci po cichu czytają dany tekst. Stanowią wówczas wzór poprawnej wymowy. Można je wykorzystywać jako element wprowadzający do lekcji. Jest to już wtedy *sensu stricto* ćwiczenie wymagające od słuchaczy aktywnego słuchania. Słuchacz powinien zrozumieć sens tekstu, który stanowi w tym wypadku bazę do dalszej rozmowy. Może wypowiedzieć się (w formie monologu lub dialogu z kolegami czy

nauczycielem) na temat perypetii bohaterów, może odwoływać się do wiedzy z poprzednich lekcji (jeśli podręcznik zawiera teksty opisujące losy tych samych postaci), a także do własnych doświadczeń życiowych. Takie ćwiczenie rozwija sprawność mówienia, pomaga utrwalać wprowadzone wcześniej słownictwo i stwarza okazję do „bezbolesnego" wprowadzania nowego, kiedy to nauczyciel „podrzuca" słuchaczom brakujące słowa. Dobrze jest, gdy takie teksty obudowane są różnego rodzaju ćwiczeniami.

Wśród ćwiczeń sprawdzających zrozumienie stosunkowo łatwe dla studentów są pytania o rozstrzygnięcie – ćwiczenie zawiera informacje dotyczące tekstu, a zadaniem studenta jest rozstrzygnąć, czy informacja ta jest prawdziwa czy fałszywa; często stosuje się też pytania wielokrotnego wyboru, gdzie student spośród kilku wypowiedzi na temat tekstu wybiera tę prawidłową. Student może też, przed lub po wysłuchaniu tekstu, otrzymać na kartce tzw. tekst „z lukami" i uzupełnić go. Jeśli słuchany tekst ma formę dialogu, student może uzupełniać (ustnie lub pisemnie) całe jego fragmenty. Nagrany i odtwarzany z przerwami tekst może też posłużyć jako dyktando. Trudniejsze jest odpowiadanie na pytania dotyczące treści tekstu (ćwiczenie to wymaga umiejętności zbudowania odpowiedzi na pytanie ustnie lub pisemnie) lub na pytania wymagające refleksji studenta na temat tekstu. Niełatwym zadaniem może być streszczenie – ustne albo pisemne – (tutaj, aby ułatwić studentom pracę, nauczyciel może podać plan tekstu lub słowa klucze); studenci mogą streszczać niewielkie fragmenty podejmując wątek tam, gdzie skończył poprzednik. Student może też słuchać tekstu wybiórczo, zwracając uwagę tylko na określone informacje (np. słuchając prognozy pogody dla całej Polski, student ma dowiedzieć się, jaka pogoda będzie w Łodzi). Dobrze jest, gdy teksty do słuchania są krótkie (kilkuminutowe) i praca z nimi zajmuje niewielki fragment lekcji, stanowiąc ilustrację do niej, urozmaicenie i uzupełnienie. Tak traktuje teksty do słuchania m.in. podręcznik E. Bajor i E. Madej (1999). Jednak jeżeli pracujemy ze studentami przygotowującymi się, np. do studiów lub stażu w Polsce, przy pewnym stopniu zaawansowania językowego słuchaczy, można wprowadzać teksty nieco dłuższe, przy słuchaniu których studenci zwracają uwagę na określone informacje czy też zagadnienia. Można je później omawiać lub dyskutować o nich. Źródłem takich tekstów mogą być artykuły prasowe, a lektorem sam nauczyciel. Można też korzystać z fragmentów nagrań radiowych bądź z internetu. Decyzja o słuchaniu tekstów dłuższych (np. ponad 15 minut), a także wybór ich tematyki, powinny być uzależnione od potrzeb słuchaczy, a także od czasu, jakim dysponuje nauczyciel.

Uzupełnieniem tekstów fabularnych czy dialogów zwykle są ćwiczenia gramatyczne. Dobrze, gdy przynajmniej część z nich jest nagrana – praca z nimi jest wtedy mniej nużąca i bardziej przyciąga uwagę studentów. Niezaprzeczalną korzyścią jest też to, że studenci oprócz ćwiczenia form gramatycz-

nych, ćwiczą sprawność rozumienia ze słuchu. Studenci powinni mieć tekst ćwiczenia na piśmie – stwarza im to poczucie komfortu psychicznego, mogą spojrzeć na to ćwiczenie w domu, przemyśleć je jeszcze raz, utrwalić zawarte w nim struktury. Podczas wykonywania pierwszych ćwiczeń studenci powinni mieć tekst przed oczyma, a dopiero kiedy nabiorą pewnej wprawy, można wyeliminować graficzną formę ćwiczenia i pracować tylko z tekstem nagranym (bez zapisu).

Bardzo lubianymi przez studentów tekstami – ze swej natury przeznaczonymi do słuchania lub ustnego wykonywania – są piosenki. A. Majkiewicz i J. Tambor napisały: „Ponieważ muzyka zawsze budzi emocje, to jej zintegrowanie z procesem nauczania będzie oznaczać stworzenie znakomitych warunków do werbalizacji wywołanych emocji" (Majkiewicz, Tambor 2004). Moje doświadczenie całkowicie potwierdza tę opinię. Pracę z piosenką studenci odczuwają bardziej jako relaks niż jak normalną lekcję. Są więc mniej zestresowani, bardziej „otwarci" i „chłonni". Chętnie słuchają i uczą się piosenek, i chętnie je śpiewają, nawet wtedy, kiedy piosenka zawiera dużo nowego materiału leksykalnego. Bez problemu zapamiętują dłuższe fragmenty, potrafią ich używać w różnych kontekstach – piosenki są więc dobrym pretekstem do wprowadzania nie tylko nowych słów i zwrotów, ale też do utrwalania form gramatycznych. Piosenka *Niedziela będzie dla nas* Wojciecha Kordy może uzupełnić lekcję, na której wprowadziliśmy nazwy dni tygodnia, *Umówiłem się z nią na dziewiątą* Bogdana Łazuki – tę, na której wprowadziliśmy godziny, *Trzynastego nawet w grudniu jest wiosna* Katarzyny Sobczyk będzie ilustracją do lekcji o datach, *W kinie, w Lublinie...* zespołu Brathanki zilustruje miejscownik, a *Autobiografia* Perfectu utrwali użycie czasu przeszłego. Wybór tekstów jest duży, zależy od inwencji nauczyciela i potrzeb procesu dydaktycznego. Dodać należy, że teksty piosenek stanowią doskonałą okazję do prezentacji polskiej kultury i obyczajowości (*Kolędy; Sto lat*) czy nawet historii (*Mazurek Dąbrowskiego*). Śpiewając piosenki, studenci odczuwają satysfakcję, że słuchają tych samych tekstów, co Polacy, i niektóre z nich znają równie dobrze jak oni, że potrafią „bawić się po polsku".

Nieocenionym źródłem materiałów do słuchania (i do czytania) był dla mnie Internet. Umożliwia on dostęp nie tylko do aktualnych artykułów prasowych, ale także do programów radiowych i telewizyjnych. Dostarcza tekstów prawie na każdy temat (kultura i rozrywka, informacje i publicystyka, medycyna i zdrowie, nauka, technika i motoryzacja, dom i wnętrza, dzieci i edukacja, gospodarka i polityka, historia, teatr i film, kabaret, muzyka, podróże, przyroda, społeczeństwo, religia, hobby czy kuchnia) i o różnorodnej formie (monologi, dialogi, dyskusje, wywiady, piosenki, filmy). Na stronach polskiego radia i telewizji można znaleźć materiały nie tylko do słuchania, ale też krótkie notki prasowe dotyczące aktualnych wydarzeń, krótkie streszczenia programów. Zwięzłość tych tekstów jest wielką zaletą, gdyż ich lektura nie zabiera wiele czasu,

a jednocześnie pozwala zaprezentować temat i materiał leksykalny niezbędny w dalszej części lekcji, polegającej na słuchaniu bądź słuchaniu i oglądaniu prezentowanego materiału. Internet, podobnie jak nagrania magnetofonowe czy DVD, daje nam możliwość wielokrotnego prezentowania tego samego materiału, powrotu do trudniejszych fragmentów i ponownej ich prezentacji czy zatrzymania prezentacji w dowolnym momencie. Jednak gotowe, zawsze te same nagrania na płytach czy kasetach w pewien sposób determinują proces dydaktyczny – musimy tak organizować lekcję, aby prezentacja właśnie tych nagrań była możliwa i uzasadniona. W Internecie materiałów do pracy możemy wyszukiwać na bieżąco, dostosowując ich dobór do aktualnych potrzeb studentów i do ich poziomu językowego w danym momencie. Odpowiednio organizując pracę, możemy pracować ze studentami na wszystkich poziomach. W grupach początkujących należy zaczynać od zadań bardzo prostych, np. *po obejrzeniu fragmentu dziennika, proszę powiedzieć, jak nazywał się prezenter, czy kim były osoby biorące udział w programie, którego fragment oglądaliście?* Nieco później możemy zapytać: *kto wygrał mecz? kto z kim grał? jaki był wynik ?; kto wygrał wybory w kraju X? kiedy będą wybory w kraju Y? co wydarzyło się w mieście Z?*

Przed oglądaniem filmu lub jego fragmentu – np. biografii znanego malarza – można rozdać studentom zestaw pytań, na które będą musieli odpowiedzieć. Z czasem można wymagać streszczenia najważniejszych informacji i ustosunkowania się do nich. W grupach na poziomie podstawowym fragmenty programów internetowych mogą posłużyć jako ilustracje do lekcji, dotyczących sytuacji z życia codziennego (np. wizyta u lekarza, przyjazd do hotelu, hobby czy prezentacja wnętrza domu). Przy prezentacji podstawowego słownictwa pomocne bywają programy dla dzieci.

Zajęcia z Internetem (o ile mamy możliwość prowadzenia ich w pracowni internetowej) nie tylko pozwalają uaktywnić jednocześnie wszystkich studentów, ale też zindywidualizować ich pracę. Pracując w zespołach lub indywidualnie, studenci otrzymują określone zadania, a jeśli w grupie są osoby mniej lub bardziej zaawansowane językowo, można dostosować do nich poziom trudności zadań. Możemy polecić studentom wyszukiwanie informacji na określony temat, możemy też zlecić im jakieś praktyczne zadanie, jak wybranie filmu, na który chcieliby wybrać się do kina, znalezienie kina, w którym ten film grają i ustalenie godziny seansu; możemy zlecić rezerwację biletu na samolot lub pokoju w hotelu czy też przygotowanie się do podróży w określony region Polski, włączając w to ustalenie trasy, środków transportu, miejsc do zwiedzania, rezerwację noclegów.

Praca z Internetem nie musi kończyć się w klasie. Możemy przydzielać studentom określone zadania domowe (np. ustalenie, jaka pogoda jest w Krakowie, czy obejrzenie wiadomości). Wspominałam wcześniej, że w uczelniach francuskich dużą wagę przywiązuje się do ćwiczeń przekładowych, a Internet

może nam dostarczyć krótszych i dłuższych tekstów do tłumaczeń. Nauka z wykorzystaniem Internetu jest dla studentów satysfakcjonująca i motywująca. Stwarza możliwość wielokrotnego powrotu do materiałów prezentowanych w klasie, student może je analizować w domu we własnym tempie. Wymaga samodzielnej pracy i zaangażowania. Daje poczucie obcowania z naturalnym, żywym językiem Polaków, a nie z tekstami preparowanymi na potrzeby lekcji. Zachęca do indywidualnych poszukiwań nie tylko informacji, ale też internetowych kontaktów z Polakami. Oczywiście wymaga też nakładu pracy od nauczyciela, który nie tylko musi dokonać wyboru materiału, ale odpowiednio zorganizować lekcje, przygotować zadania dla studentów i obudować je odpowiednimi ćwiczeniami. Daje mu jednak możliwość korzystania z materiałów wciąż nowych, a tym samym aktualnych – możliwość „bycia na bieżąco". To ważne, gdyż nasza rzeczywistość ciągle się zmienia i teksty w podręcznikach szybko się dezaktualizują. Ten rodzaj pracy stwarza uczącym się możliwość wyjścia poza klasę i włączenia się w naturalny tok życia.

Podsumowując muszę stwierdzić, że przy nauczaniu dorosłych języka obcego nie sposób oddzielić rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu od rozwijania innych sprawności, przede wszystkim mówienia i pisania. W niektórych przedszkolach dzieci przez rok albo dwa słuchają piosenek i bajek w języku obcym, nauczyciel zwraca się do nich w tym języku, ale nie wymaga tego samego od dzieci. One, w tym pierwszym etapie nauczania, mają tylko słuchać. Dorośli zwykle mają mniej czasu i przez rok czy dwa (a często jeszcze szybciej) chcą nauczyć się języka w takim stopniu, by móc funkcjonować w obcym środowisku językowym. Ale to właśnie dorosłym, umiejącym już czytać i pisać, i przez lata edukacji przyzwyczajanym do uczenia się z książek, rozumienie „potoku" obcej mowy sprawia większy problem. Dlatego niezależnie od podręcznika należy im stwarzać jak najwięcej możliwości słuchania. Dobrze jest więc, gdy nauczyciel jak najmniej używa ich języka i sam staje się źródłem tekstów słuchanych. Dobrze, że do nowoczesnych podręczników dołącza się nagrania tekstów, dialogów i ćwiczeń i dobrze, że istnieją podręczniki (takie jak D. Gałygi czy E. Bajor i E. Madej), zawierające gotowe ćwiczenia, rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu. Inną sprawą jest, że studenci nie zawsze kupują dołączone do podręczników płyty, a co za tym idzie słuchać uczą się tylko w klasie, a w domu czytają i piszą. Dobrze, że istnieje radio i telewizja satelitarna – dla nauczyciela to źródło nagrań, a dla studenta możliwość kontaktu z obcym językiem poza lekcją. I bardzo dobrze, że istnieje Internet – jest teraz modny i lubiany, dostęp do niego ma każdy student, jeśli nie w domu, to w bibliotece czy kawiarence internetowej. Każdy może w nim znaleźć coś odpowiedniego dla siebie. Nauczanie przy jego pomocy wymaga dużo inwencji i pracy nauczyciela, ale z pewnością wkrótce pojawią się podręczniki włączające go w proces nauczania.

BIBLIOGRAFIA

Augé H., Borot M. F., Vielmas M., 1989 *Jeux pour parler. Jeux pour créer*, Clé International.

Bajor E., Madej E., 1999, *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów*, Warszawa–Łódź.

Chodkiewicz H., 1986, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa.

Demougin F., Dumont P., 1999, *Cinéma et chanson. Pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde*, Midi–Pyrénés.

Dyèvre L., Furman-Bouvard M., 1999, *Dzień dobry! Méthode de polonais*, Paris.

Gałyga D., 2005, *Ach, ten język polski!*, Kraków.

Gałyga D., 2004, *Po nitce do kłębka – zdania, słowa, teksty*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol"*, Wrocław.

Krakowian B., 1985, *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa.

Kucharczyk J., 1999, *Już mówię po polsku*, Łódź.

Kucharczyk J., 1999, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.

Lipińska E., 2005, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, Warszawa.

Majkiewicz A., Tambor J., 2004, *Po polsku śpiewająco. Prezentacja podręcznika*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia*, „Bristol", Wrocław.

Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy Wymagań Egzaminacyjnych, 2003, Warszawa.

Trębska-Kerntopf A., 2005, *„Kto pyta nie błądzi" – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu)*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej, Warszawa.

Ur P., 1989, *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa.

Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.