

# Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych



[ Dorota Tomczuk ]

**W nauczaniu języków obcych bez wątpienia istotną rolę odgrywa wybór metody nauczania. Po latach stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej nastąpił zwrot w kierunku metody bezpośredniej, skupionej na języku mówionym i nauczaniu bez użycia języka ojczystego. Następnie zaś powodzeniem zaczęła cieszyć się metoda audiolingwalna, oparta na behawiorystycznej koncepcji uczenia się, traktującej sprawność językową jako formę ludzkiego zachowania.**

**S**topniowo nauka słownictwa i gramatyki przesuwiała się na dalszy plan w stosunku do rozwijania kompetencji komunikatywnych, umożliwiających praktyczne zastosowanie języka w autentycznych sytuacjach. W dobie cywilizacji medialnej, opartej na społeczeństwie informacyjnym i wszechobecności środków masowego przekazu, w nauczaniu języków obcych oczywistością stało się coraz częstsze sięganie do metod nauczania wykorzystujących środki społecznego komunikowania o szerokim zasięgu, takie jak prasa, radio, telewizja i Internet, a także książka i film stanowiące integralne elementy kultury masowej. Szczególnym zainteresowaniem nauczycieli i uczniów cieszy się do dziś metoda audiowizualna, powstała w latach pięćdziesiątych we Francji, a obecnie zajmująca centralną pozycję obok metod audiolingwalnych i komunikacyjnych.

Cechą charakterystyczną tej metody jest wizualne wspieranie procesów nauczania języka m.in. obrazami, przezroczeniami, filmami. Metody audiolingwalne i audiowizualne mają wspólne korzenie. Zasadnicza różnica tkwi w typowym dla metod audiowizualnych łączeniu języka we wszelkich możliwych aspektach z wizualnymi materiałami dydaktycznymi. Polega ona na przedstawianiu uczącemu się danej sytuacji dialogowej najpierw poprzez wizualizację. Dopiero potem za pomocą odpowiednich językowych środków wyrazu wyjaśnione zostaje jej znaczenie (zatem odwrotnie niż w metodzie audiolingwalnej, gdzie najpierw poprzez słuchanie zaprezentowana zostaje forma językowa, potem zaś ma miejsce jej powtarzanie). Jednostki zajęciowe przy zastosowaniu metody audiowizualnej rozpoczynają się zatem zwykle od prezentacji obrazu i odsłuchania dialogu, w drugiej fazie wyjaśnione zostają znaczenia poszczególnych sekwencji dialogowych, w trzeciej zaś – poprzez

## **[ Nie można zaprzeczyć, że kwestie dotyczące wychowania medialnego oraz dydaktyki i pedagogiki mediów rozpatrywane są obecnie w aspekcie konieczności obcowania przez uczniów tak dzisiaj, jak i w przyszłości, z różnorodnymi mediami, jak również z uwzględnieniem aktywnej obecności tychże mediów w ich codziennym życiu. ]**

wielokrotne powtarzanie obrazu i tekstu – dialogi przyswajane są pamięciowo. Proces nauczania wykorzystuje zatem połączenie bodźca wzrokowego (obrazu) i reakcji językowej (wypowiedzi ustnej), stosując przy tym rozmaite środki techniczne, co dodatkowo może przyczynić się do uatrakcyjnienia zajęć.

Zarówno metoda audiolingwalna jak i audiowizualna – mimo zarzucanych im braków, jak choćby znikome uświadamianie reguł gramatycznych czy też nieznaczne odniesienie do tekstów pisanych – niezaprzeczalnie wspierają rozwój kompetencji komunikacyjnych, uwrażliwiają na język mówiony. Obie przyczyniły się też znacząco do wprowadzenia mediów akustycznych i wizualnych jako integralnych elementów podręczników, niemal standardowo wzbogacanych w ostatnich latach dodatkiem płyt czy kaset (Surkamp 2010:6-7).

Metody audiowizualne charakteryzują się uwzględnianiem w nauczaniu języka elementów pozajęzykowych, takich jak obraz (ale także dźwięk i muzyka), ich siła polega zatem między innymi na możliwości wykorzystania różnych relacji między tymi elementami. Otrzymując na przykład w laboratorium językowym do dyspozycji różnorodne materiały audiowizualne, takie jak tablice, filmy, komiksy, uczeń zostaje niejako zanurzony w nauczonym języku obcym, dzięki czemu ma możliwość naśladowania naturalnego sposobu nabywania kompetencji językowych.

Trudno przy tym zgodzić się z poglądem reprezentowanym m.in. przez S. Gölitzer, jakoby obserwowane ostatnio nasilone zainteresowanie metodami audiowizualnymi było jedynie wyrazem nowoczesnego z założenia odcinania się od metod starszych. W dydaktyce nauczania np. języka niemieckiego taka tendencja wiązałaby się z zasadą, w myśl której wszelkie nowości są obiecujące, zaś metody o dłuższej tradycji historycznej – jako należące do przeszłości – niemal automatycznie miałyby ulegać dezaktualizacji (Gölitzer 2003:2).

Nie można zaprzeczyć, że kwestie dotyczące wychowania medialnego oraz dydaktyki i pedagogiki mediów rozpatrywane są obecnie w aspekcie konieczności obcowania przez uczniów tak dzisiaj, jak i w przyszłości, z różnorodnymi mediami, jak również z uwzględnieniem aktywnej obecności tychże mediów w ich codziennym życiu. W powszechnej świadomości funkcjonuje teza o zmianie paradygmatu medialnego, wynikająca z ogromnej (do tego stale i w coraz szybszym tempie rosnącej) liczby innowacji w dziedzinie techniki telewizyjnej, wideo, DVD, komputerowej i internetowej. Dzieci i młodzież niezaprzeczalnie podlegają wpływom telewizji (w tym zarówno programów informacyjnych, filmów, jak i reklam, klipów muzycznych itd.), kształtującym w dużej mierze ich własny obraz świata. Powstaje w ten sposób zmedializowana tj. wygenerowana przez media kultura, której odbiciem w znacznym stopniu jest kształtowanie się tożsamości młodych ludzi. Możemy zatem mówić o swego rodzaju medialnym zdalnym sterowaniu (Josting 2005:4), stopniowo zajmującym miejsce samostanowienia. Z tego też powodu stworzenie możliwości krytycznej i nastawionej na refleksję pracy z mediami również podczas zajęć z języka obcego otwiera przed uczniami szerokie możliwości nie tylko przyswajania sobie obcego języka i przybliżania innej kultury, ale i pracy nad własną tożsamością. Nie mogąc zmienić tego, że uczący się są niejako atakowani otaczającymi ich zewsząd różnorodnymi doświadczeniami medialnymi, należy przyjąć za pedagogiczną konieczność wykorzystanie tychże doświadczeń uzupełnione krytyczną refleksją, świadomie i celowo nawiązując do elementów stanowiących codzienność uczniów (Josting 2005:12).

Warto przy tym zwrócić uwagę, że chociaż triumfalny pochód analogowych mediów audiowizualnych wiąże się z prymatem obrazu i dźwięku, to jednak komputer i Internet wykazują tendencje odwrotne, bowiem właśnie w kontekście tych nowych mediów zauważalny staje się renesans pisma i piśmiennictwa.

Komunikacja oparta na komputerze czy też sterowana cyfrowo (e-mail, czat czy SMS) w istocie zorganizowana jest przeciwko właśnie za pomocą pisma, a jedynie z towarzyszeniem nowo powstających, specyficznych dla mediów form pisemnych, takich jak akronimy czy emotikony. Zjawisko to uzupełnia coraz powszechniejsza digitalizacja i multimedializacja obszaru literacko-językowego w formie rozpowszechniania dzieł literackich na nośnikach CD, dostępności literatury w Internecie itd. Przygotowywane z wykorzystaniem technik komputerowych, a następnie zamieszczane w Internecie prezentacje, stanowiące kombinacje tekstu i obrazu czy też tekstu, obrazu i dźwięku, również otwierają nowe, różnorodne możliwości dydaktyczne dla nauczania języka obcego (Josting 2005:6).

Zaliczane do „starych mediów” książki i czasopisma oraz słuchowiska i filmy nadal są z powodzeniem wykorzystywane w nauczaniu języków obcych, zaś łączenie ich z tzw. nowymi mediami, tj. komputerem i Internetem, poszerza spektrum możliwości dydaktycznych. Omawiając na przykład różnorodną reklamę (które mogą być uczniom znane także w wersjach opracowanych w ich języku ojczystym, co dodatkowo ułatwia zrozumienie treści), nauczyciel może wyjść od łączących obraz i słowo reklam prasowych, poprzez wersje funkcjonujące w radiu – dodatkowo wykorzystujące dźwięk – aż do spotów telewizyjnych posługujących się obrazem, słowem i dźwiękiem. Uczniowie wyjątkowo chętnie pracują właśnie nad reklamami, gdyż zarówno popularne hasła, jak i produkty, których dotyczą, są im przeważnie dobrze znane z codziennego życia. Zdają sobie przy tym sprawę, że reklama niezaprzeczalnie stanowi istotny element kultury medialnej, zasługujący na uwagę także ze względu na aspekty językowe czy artystyczne (ale też np. kwestie społeczne lub socjologiczne, a nawet historyczne). Analiza reklam pozwala zwrócić uwagę na ich złożoność w zakresie problematyki estetycznej, społeczno-ekonomicznej czy manipulacyjnej, wspomagając w ten sposób rozwój uczniów również w obszarze kompetencji medialnych (Röll 2005). Przedmiot dyskusji może stanowić zarówno skuteczność oddziaływania poszczególnych reklam na odbiorcę, jak również na przykład dopuszczalność treści wywołujących skandale obyczajowe, korzyści i zagrożenia płynące z reklam czy też techniki manipulacji stosowane w tekstach reklamowych.

Nie tylko wykorzystanie reklam, ale i innych materiałów wizualnych, takich jak wszelkiego rodzaju obrazów, ilustracji, zdjęć,

rysunków, pozwala na stwarzanie ram omawianej akcji wydarzeń, tworzenie przestrzeni komunikacyjnych, może także sugerować pewne tematy, role, intencje, nastroje towarzyszące danej sytuacji. Poprzez budowanie scenariuszy wydarzeń obrazy ułatwiają zrozumienie tekstu, ale również mogą sterować wykonywaniem ćwiczeń i wyjaśniać związki strukturalne. Doskonale sprawdzają się również przy aktywizowaniu uczących się poprzez przywoływanie ich doświadczeń z rzeczywistości pozaszkolnej i zachęcanie do wypowiedzania się nawet przy ograniczonych kompetencjach językowych (Scherling i Schuckall 1994).

Obraz i język stanowią różne, wzajemnie uzupełniające się media. Podczas zajęć językowych, podobnie jak w innych obszarach kształcenia, wiedza przekazywana jest przede wszystkim za pomocą języka, zaś funkcja elementów wizualnych jako samodzielnego źródła informacji bywa niedoceniana i przyporządkowywana niższemu poziomowi recepcji.





Tymczasem zastosowanie obrazów stwarza niezwykle wiele możliwości, chociażby na kursach językowych dla początkujących, kiedy to szczególnie wysoki jest poziom obciążenia tak intelektualnego, jak i emocjonalnego, związanego ze stresem wpływającym z pierwszych kontaktów z obcym językiem i nieznaną sobie grupą, a uczący się oczekują odprężającej, sprzyjającej nawiązywaniu kontaktów atmosfery łączącej naukę i zabawę. Wizualizacje zawierające elementy kojarzone z rozrywką przemawiają nie tylko do sfery intelektualnej, ale i do emocji, a także do wyobraźni uczących się. Na małej przestrzeni zawierają bowiem często ogromną liczbę informacji zachęcających do odkrycia, nazwania, opisanie – a co ważne, możliwe jest to mimo ograniczonych kompetencji językowych. Dzięki tym cechom pozwalają one – zwłaszcza początkującym uczniom – wypełnić lukę między ich faktyczną wiedzą a ograniczonymi kompetencjami językowymi, stwarzając przy tym motywację do tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, wspomagając koncentrację, a także otwierając możliwość pracy w parach i grupach. Jako materiały wizualne zastosowanie mogą znaleźć także zdjęcia, które jako pewnego rodzaju miniatury rzeczywistości są zdecydowanie bliższe realiom i bardziej obiektywne niż odręczne rysunki. Dzięki czemu są one przez uczniów także poważniej traktowane, przekazują bowiem konkretne informacje, mimo iż stanowią jedynie wycinkowe przedstawienia rzeczywistości. Bez wątpienia można traktować je jako materiał dokumentalny, gdyż nie tylko oddają atmosferę

danej chwili, ale i dokładnie przedstawiają postaci historyczne, polityków, gwiazdy, jak również miasta czy krajobrazy. Budzą przy tym większą empatię i wywołują silniejsze emocje niż rysunki, otwierając możliwości różnorodnych interpretacji przedstawionych sytuacji. Trzeba jednak pamiętać, że materiały zdjęciowe szybko się dezaktualizują, w związku z czym na zdjęciach w podręcznikach już po upływie kilku lat można rozpoznać upływ czasu (na przykład po zmianach we fryzurach, ubiorach, markach samochodów), a takie przestarzałe materiały nie działają już na uczniów zachęcająco, w związku z czym siła ich oddziaływania zdecydowanie maleje.

Równie chętnie, jak do omawiania reklam, uczniowie przystępują do pracy ze współczesnymi piosenkami obcojęzycznymi. Nie budzi to zdziwienia, ponieważ właśnie słuchanie muzyki rockowej i popowej stanowi dla młodych ludzi jeden z najpopularniejszych sposobów spędzania wolnego czasu. Biorąc pod uwagę fakt, że wiele utworów legitymuje się naprawdę przemyślanymi, wartościowymi tekstami, bez wątpienia można zgodzić się ze stanowiskami W. Maiera określającego współczesną muzykę rockową jako *wiodące medium młodzieżowe*, czy W. Faulsticha, piszącego o niej jako o *współczesnej masowej liryce* (Pichottky 2005:99). Współczesne piosenki – oczywiście odpowiednio dobrane – z wielu powodów są w stanie trafić do młodzieży, opowiadają bowiem o bliskich jej problemach, uczuciach i nastrojach, często też poprzez poruszającą muzykę pozwalają na wyzwolenie własnych, skrywanych dotąd czy nieświadomych

emocji (Pichottky 2005:99). Praca z piosenkami stwarza wiele możliwości dydaktycznych, zależnych od kreatywności nauczyciela i zaangażowania uczniów: począwszy od dobierania muzyki pasującej do obrazka czy też odgłosów adekwatnych do omawianej sytuacji, poprzez dyskusje, czy muzyka pasuje do tekstu i oddaje jego treść i nastrój, aż po szczegółową analizę samego tekstu. Podczas kolejnych etapów zajęć uczniowie mogą dobierać ilustracje pasujące ich zdaniem treściowo do tekstu piosenki, poddawać analizie funkcje poszczególnych elementów utworu np. refrenu, jak również wykonywać dodatkowe ćwiczenia, układać dialogi uzupełniające sytuacje opisane w tekście piosenki czy też rozbudowywać przedstawione konflikty i odgrywać je potem w charakterze scenek rodzajowych: (Języki Obce w Szkole 5/2008:129-132).

Podczas pracy z piosenkami zainteresowanie ucznia budzić może z jednej strony aspekt muzyczny utworu, mogący sprzyjać także wyrażaniu przeróżnych własnych nastrojów, z drugiej zaś strony problematyka utworów: konflikty pokoleń, relacje międzyludzkie, zauroczenie i miłość, poszukiwanie własnej drogi i sensu w życiu czy też szeroko rozumiane problemy społeczne. Recepcję tych utworów młodym ludziom ułatwia dodatkowo – poza bliskością tematyczną – używanie przez wykonawców języka młodzieżowego.

Wiele możliwości w nowoczesnym nauczaniu języków obcych otwiera także łatwość wykorzystywania filmów. Technika DVD pozwala na łączenie ścieżki dialogowej i napisów w różnych językach, co może znacznie ułatwić odbiór. Warto też umożliwić uczniom na przykład oglądanie w języku obcym filmów, których treść jest im już znana, jak chociażby niezwykle popularnej disneyowskiej wersji *Śpiącej Królowej*. Proces dydaktyczny uzupełnić może wykorzystanie utworów literackich zawierających współczesne odniesienia (np. wiersza Josefa Redinga *Mädchen, pfeif auf den Prinzen*), porównywanie wątków baśniowych do historii możliwych w codziennym życiu, zamykać zaś może go dyskusja na temat współczesnych ról kobiet i mężczyzn (wykorzystać tu można np. grający stereotypami przebój Herberta Grönmeyera *Männer*).

Praca z filmami na lekcjach języka obcego jest jak najbardziej uzasadniona metodycznie, ponieważ nie muszą one służyć jedynie rozrywce poprzez prosty i spontaniczny odbiór, lecz dla młodych ludzi mogą także stanowić istotną pomoc w poznawaniu i zrozumieniu otaczającego ich świata. Analiza filmu nie wyklucza przy tym kontemplacji jego walorów artystycznych, wręcz przeciwnie: estetyczna przyjemność z obejrzenia filmu staje się nawet większa, kiedy uczeń dowiaduje się, na czym polegają niektóre tajniki produkcji i jakie konsekwencje dla ogólnej

wymowy dzieła mogą mieć niewielkie nawet zmiany w montażu, oświetleniu czy dźwięku (Munaretto 2009:5). Pracując z uczniami na bardziej zaawansowanym poziomie językowym, ciekawą propozycją staje się analiza struktury narracyjnej, dramaturgii, ale także techniki montażu czy też relacji między dźwiękiem a obrazem. Poszczególne filmy dają się podporządkować określonym kategoriom gatunkowym, omówić można występujące w nich relacje między rzeczywistością a iluzją czy też próbować stworzyć określone typologie bohaterów, pojawiających się na przykład w westernach czy w komediach romantycznych. Należy również pamiętać, że obecnie dostęp do odpowiedniego sprzętu technicznego jest tak łatwy, iż uczniowie bez problemu mogą nie tylko oglądać filmy, ale i sami je tworzyć. Dotyczy to także teledysków do ulubionych utworów muzycznych czy też nawet tworzenia własnych ekranizacji wierszy. Percepcja liryki obcojęzycznej, odbieranej przez młodych często jako niezrozumiała bądź mało interesująca, może dzięki temu stać się ciekawym wyzwaniem skłaniającym do refleksji, jak z obrazu językowego można uczynić obraz filmowy (Hesse i Krommer A. 2005:145-160).

Wiele możliwości dydaktycznych stwarza także porównywanie tekstu literackiego i ekranizacji (lub nawet kilku, powstałych na przestrzeni lat). Dotyczy to procesu opracowywania dzieła literackiego do potrzeb ekranizacji, wyboru i selekcji poszczególnych sytuacji, konieczności dokonywania pewnych skrótów i zmian czy też wprowadzenia nowych postaci. Zapoznanie uczniów z wybitnymi i uznanymi dziełami np. niemieckiej kinematografii posiada także cenny wymiar kulturoznawczy. Aspekt ten dotyczy nie tylko filmów starszych, ale i powstałych w ostatnich latach. Po obejrzeniu *Lola rennt* Toma Tykwera czy *Good bye Lenin* Wolfganga Beckera uczniowie mogą dokonywać charakterystyki protagonistów, omawiać i analizować poszczególne sceny, interpretować cytaty z filmu, rekonstruować poszczególne wątki itd. W tym celu można wykorzystać typowe ćwiczenia językowe, których poziom trudności zależeć będzie od stopnia zaawansowania językowego uczniów: najprostsze mogą polegać chociażby na dobieraniu z gotowej listy przymiotników określeń najtrafniej charakteryzujących poszczególnych bohaterów. Zajęcia uzupełniać mogą także odpowiednio przygotowane ćwiczenia gramatyczne, polegające na uzupełnianiu przyimków w streszczeniu filmu lub testach wyboru na zrozumienie treści. Na zakończenie nauczyciel może zaproponować przygotowanie dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, dotyczącej własnych poglądów ucznia na przedstawiony problem czy też zajęcia stanowiska wobec postawy bohaterów.

Duży potencjał stanowią również odniesienia do muzyki filmowej, czyli chociażby omówienie relacji między słowem a dźwiękiem, rozważanie, czy wykorzystana muzyka jest typowa dla danego gatunku filmowego, jak muzyka ta oddziałuje na widza, jakie uczucia w nim wywołuje i jak wpływa na atmosferę w filmie (czy na przykład potęguje napięcie), w jakim stopniu charakteryzuje miejsce akcji, czy w filmie pojawia się muzyczny motyw przewodni, czy muzyka w trakcie przebiegu akcji podlega zmianom itd.

Nasunąć się może pytanie, czy rzeczywiście wykorzystanie nowych mediów na lekcjach języków obcych staje się obecnie imperatywem? Z pewnością nie, jednak bez wątplenia istnieją istotne powody, dla których warto zajmować się mediami i z powodzeniem stosować je, także jako uzupełnienie i uatrakcyjnienie metod tradycyjnych. Już dziś media stanowią przecież stały element naszej rzeczywistości, stąd rośnie ich rola także na zajęciach językowych, gdzie obrazować mogą znaczące przemiany w sferze języka i literatury oraz relacji między nimi. Wykorzystanie nowych mediów pozwala uczącym się na zebranie doświadczeń językowych i literackich oraz na zdobycie kompetencji, które mogą potem wykorzystać do odbioru i ponownego odkrycia dla siebie „starych mediów”, w tym także książek (Gölitzer:178).

## Bibliografia

- Barkowski, H., Krumm H.-J. (2010) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bimmel, P., Rampillon U. (2000) *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Filk, Ch. (2003) „Neues” Lehren und Lernen mittels Kooperation und Computerunterstützung. Ein einführender Überblick. W: S. Gölitzer (red.) *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 68-102.
- Frederking, V. (2005) *Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch*. München.
- Frederking, V., Josting, P. (2005) Der Vielfalt eine Chance... Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. W: V. Frederking, P. Josting (red.) *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweilert: Schneider Verlag Hohengehren, 1-18.
- Gölitzer, S. (2003) Fachdidaktische Aufgabenfelder. W: S. Gölitzer (red.) *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 178-184.
- Gölitzer, S. (2003) Muss das sein? Neue Medien im Deutschunterricht. W: S. Gölitzer (red.) *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2-5.
- Gölitzer, S. (2003) Wohin? Woher? Zielperspektiven und Herkunft einer Deutschdidaktik. W: S. Gölitzer (red.) *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8-23.
- Hesse, M., Krommer, A. (2005) „Du sollst nicht...” – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. W: V. Frederking (red.) *Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch*. München, 145-160.
- Munaretto, S. (2009) *Wie analysiere ich einen Film?* Hollfeld: Bange Verlag.
- Pichottky, S. (2005) Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I? W: V. Frederking, P. Josting (red.) *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 88-103.
- Röhl, F. J. (2005) Zum Wandel des Frauenbildes in der Werbung. Subtextuale Botschaften in der Werbung im Spannungsverhältnis von Affirmation und Transformation. W: V. Frederking, P. Josting (red.) *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39-72.
- Scherling, T., Schuckall, H.-F. (1994) *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Surkamp, C. (2010) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Tomczuk, D. (2008) Kształcenie umiejętności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka obcego. W: „Języki Obce w Szkole” 5/2008, 129-132.

### [ dr hab. Dorota Tomczuk ]

Kierownik Katedry Sztuk Audiowizualnych i Mediów Krajów Niemieckiego Obszaru Językowego w Instytucie Filologii Germańskiej KUL, pełni także funkcję kierownika Katedry Germanistyki w Instytucie Neofilologii PWSZ w Chełmie. W kręgu jej zainteresowań badawczych obok badań nad kierunkami rozwoju teatru w XX w. znajduje się również refleksja nad gatunkami filmowymi oraz kierunkami rozwoju prasy i radia. Interesują ją też adaptacje filmowe jako szczególnie przypadek związków filmu i literatury, kontekst kulturowy kina, jak również zagadnienia związane z dydaktyzacją sztuk audiowizualnych jako środka przekazu i pomocy naukowej.