

Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników

EMILIA PODPORA-POLIT

Moje nietypowe hobby zaczęło się niewinnie: na jednym z portali aukcyjnych przypadkiem znalazłam i kupiłam podręcznik do języka niemieckiego z 1936 r. Od tego czasu moja półka systematycznie zapełnia się takimi „starociami” (najstarszy pochodzi z 1902 r.), a ja, biorąc je do ręki, mam wrażenie odbywania podróży w czasie. Chciałabym się podzielić z czytelnikami *Języków Obcych w Szkole* spostrzeżeniami na temat zawartości tych niemal już wiekowych podręczników. Czy współczesne, kolorowe, multimedialne książki do nauki języków obcych mogłyby jeszcze coś z nich zaczerpnąć?

uż na wstępie należy przyznać, że przedwojenne podręczniki nie zachęcają do nauki. Przydługie, często utrzymane w moralizatorskim tonie teksty, czarno-biała szata graficzna, brak obudowy multimedialnej – te mankamenty współczesny nauczyciel zauważy już po pobieżnym przekartkowaniu dowolnego podręcznika z tamtych czasów. Jednym słowem, ani nie są atrakcyjne wizualnie, ani nie przyciągają treścią. Również ja odniosłam takie wrażenie. Dopiero bliższe zaznajomienie się z tymi materiałami pozwoliło mi dostrzec ich zalety i uświadomiło pewne niedostatki we współczesnych podręcznikach.

Do podręczników, które chciałabym poniżej przedstawić i do których będę się odwoływać w tym artykule, należą następujące pozycje:

1. Dewitzowa, W., Kern, R., Żółtkowska, G. (1935) *Wir lernen Deutsch II + Methodischer Teil*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych (podręcznik dla I klasy gimnazjum).
2. Łempicki, Z., Elgert, G. (1936) *Deutsch*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas (podręcznik dla III klasy gimnazjum).
3. Piprek, J. (1937) *Unser Viertes Deutsches Buch*. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich (podręcznik dla IV klasy gimnazjum).

Cele i metody nauczania

W latach trzydziestych XX wieku szkolnictwo polskie przeszło wiele reform. W 1932 r. została wprowadzona sześcioletnia szkoła średnia, obejmująca czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Języki obce usunięto ze szkół powszechnych, uczeń zaczynał edukację językową w gimnazjum (pierwszy język). W liceum kontynuował naukę języka z gimnazjum oraz rozpoczynał naukę drugiego języka obcego. W nauczaniu szkolnym dominował wówczas język niemiecki. W 1934 r. uczyło się go 108 867 uczniów. Dla porównania dodajmy, że w tym samym czasie francuskiego uczyło się 52 993 uczniów, a angielskiego 2903. Język rosyjski był wykładany tylko w ośmiu średnich szkołach prywatnych (Cieśla 1974:253).

W nauczaniu szkolnym realizowano trzy podstawowe cele (por. Cieśla 1974:252):

1. *cel utylitarno-praktyczny, tj. względnie poprawne i swobodne wypowiedzanie myśli w języku obcym;*
2. *przygotowanie do czytania i zrozumienia łatwych tekstów, napisanych językiem współczesnym;*
3. *cel kształcący materialny, osiągnąć przez zapoznanie uczniów z wszelkimi przejawami życia obcego narodu, i formalny – przez ćwiczenie władz umysłowych i zmysłu estetycznego.*

Obecnie nadrzędnym celem szkolnej edukacji językowej jest *skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i piśmie* (MEN 2008:42). Nacisk położony jest na efektywną komunikację, przy czym poprawność językowa nie odgrywa najważniejszej roli. Drugim istotnym celem nauczania jest kształtowanie *postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur*. Wymagania ogólne kształcenia językowego, zarówno w gimnazjum, jak i liceum, obejmują poznanie środków językowych oraz nabycie umiejętności rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie.

Widać zatem, że zarówno w latach trzydziestych ubiegłego wieku, jak i współcześnie podstawowym celem nauczania języków obcych w szkole jest zdolność porozumiewania się w języku obcym. Należy przy tym zauważyć, że w tamtych czasach za priorytet uznawano rozwijanie umiejętności mówienia (konwersacji). Dużą wagę przykładano również do rozumienia tekstów czytanych. Brakowało zaś zadań rozwijających umiejętność słuchania oraz pisania. Obecnie wszystkie sprawności, tj. czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie, traktowane są równorzędnie. Inaczej rzecz się ma z *zapoznawaniem uczniów z wszelkimi przejawami życia obcego narodu*. W latach trzydziestych XX wieku uczeń na lekcji języka obcego otrzymywał naprawdę dużą dawkę wiedzy m.in. o kulturze, geografii, historii krajów niemieckojęzycznych oraz poznawał wiele tekstów w oryginale (np. bajki, piosenki). Poznanie obcej kultury nie było jednakże celem samym w sobie, ale *miało stać się podstawą wychowania obywatelsko-państwowego, miało służyć lepszemu poznaniu wartości własnego narodu i jego kultury na tle obcym* (Cieśla 1974:274).

Obecnie przekazywane są *elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej* (MEN 2008:34). W podręcznikach teksty autentyczne, których adresatem jest rodzimy użytkownik języka obcego, przeplatają się z tekstami sztucznie spreparowanymi – powstałymi na potrzeby nauczania. W obowiązującej podstawie programowej nie ma zaś zapisu odpowiadającego *celowi formalnemu*, którym było ćwiczenie władz umysłowych i zmysłu estetycznego.

W dwudziestoleciu międzywojennym języków obcych uczono metodą bezpośrednią, do której rozpowszechnienia doprowadziła książka Wilhelma Viëtora *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (Cieśla 1974:267). Podstawę tej metody stanowiło założenie, że nauczanie języka przebiega tak samo jak przyswajanie języka przez dziecko, a jej głównym celem jest czynne opanowanie języka. Z tego powodu starano się całkowicie wyeliminować język ojczysty, pierwszeństwo miała sprawność mówienia

oraz fonetyka, a naukę słów zastąpiło zapamiętywanie całych zdań, tak aby uczeń arefleksyjnie posługiwał się językiem obcym (Szulc 1997:134). Analizowane przeze mnie podręczniki szkolne nie realizują w pełni zasad metody bezpośredniej, gdyż np. zawierają listy słów, czytanki, tłumaczenia w języku polskim. Widać wyraźnie, że ich podstawę stanowi metoda mieszana, łącząca elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i bezpośredniej. Metoda bezpośrednia nie sprawdziła się bowiem w warunkach szkolnych, w których służące zapamiętywaniu ciągle powtórzenia były niemożliwe, a materiał dydaktyczny wymagał selekcji i gradacji (Szulc 1997:134-135). Przedwojenne podręczniki odzwierciedlają założenia metody mieszanej, gdyż:

1. W centrum procesu dydaktycznego znajduje się zarówno mówienie, jak i czytanie.
2. Brakuje w nich zadań rozwijających poprawną wymowę.
3. Czytanki, które stosowano zamiast dialogów, odnoszą się do życia codziennego, historii i kultury krajów niemieckojęzycznych.
4. Porównuje się język obcy z językiem ojczystym.
5. Gramatyki uczono metodą dedukcji (od reguły do wypowiedzi językowej), a nie indukcji (od wypowiedzi językowej do reguły), jak zalecała metoda bezpośrednia (Szulc 1997:136-137).

We współczesnej dydaktyce języków obcych już czwartą dekadę prym wiedzie podejście komunikacyjne, łączące cechy różnych, wypracowanych na przestrzeni lat metod. Zgodnie z tym podejściem, celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej *rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji* (Komorowska 2002:27). Poprawność językowa (np. gramatyczna czy fonetyczna), o ile jej brak nie zakłóci komunikacji, nie jest najważniejsza. Ważne jest nabycie umiejętności skutecznego uzyskiwania i przekazywania informacji (tamże). W dzisiejszych podręcznikach możemy zatem znaleźć zadania, które można odnieść do popularnej w okresie międzywojennym metody mieszanej, np. czytanki tematycznie nawiązujące do sytuacji życia codziennego, pytania do tekstów. Ale podejście komunikacyjne zapewnia większą swobodę i różnorodność w nauczaniu (eklektyzm), nie faworyzuje żadnej sprawności, jak to się działo wcześniej, ale umożliwia równomierny rozwój wszystkich umiejętności językowych, zarówno receptywnych, jak i produktywnych.

Efektywnym narzędziem rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji jest zadanie, czyli *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś*

problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie (Rada Europy 2003:21). Aby zadanie stanowiło skuteczny środek do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej, powinno (por. Kabzińska 2014:48):

- mieć jasno sprecyzowany cel;
- skupiać uwagę ucznia przede wszystkim na treści; forma i poprawność językowa są na drugim miejscu;
- skłaniać do wnioskowania, wyrażania własnego zdania i wymiany informacji;
- interesować i angażować uczniów.

Zadania symulujące prawdziwe sytuacje komunikacyjne, jak np. zamawianie posiłków czy kupowanie biletów, przygotowują ucznia do aktywnego posługiwania się językiem w warunkach pozaklasowych. Takich zadań nie znajdziemy w przedwojennych podręcznikach, ale już wtedy zachęcano uczniów do wyrażania własnej opinii, oceny i doświadczeń.

Również kompetencja międzykulturowa, chociaż wtedy jeszcze nie używano tego pojęcia, odgrywała istotną rolę w przedwojennej szkole. Uczeń uczył się języka obcego nie tylko po to, by nabyć określone umiejętności językowe, ale także po to, aby dogłębnie poznać obcą kulturę. Z programu nauczania wynikało, że nauka ta miała za zadanie *budzić uczucia humanitarne i solidarność ogólnoludzką* (Cieśla 1974:273). Cele te pokrywają się z tym, co kryje się pod obecnie stosowanym pojęciem kompetencji międzykulturowej. Obejmuje ona m.in. wiedzę o obcej kulturze, postawę otwartości i gotowość do kontaktu z nią (Jaroszewska 2015:61).

Warto też dodać, że w przedwojennej szkole kładziono nacisk na korelację nauki języków z łaciną, historią i geografią (Cieśla 1974:252). Współczesne nauczanie języków obcych również powinno mieć charakter międzyprzedmiotowy. Aby w pełni zrealizować zawarte w podstawie programowej treści nauczania (15 zakresów tematycznych), konieczne jest sięgnięcie po wiedzę przekazywaną m.in. na lekcjach historii, biologii czy geografii. Korelacja międzyprzedmiotowa jest też niezbędna, aby osiągnąć główny cel kształcenia ogólnego, jakim jest wszechstronny rozwój ucznia. Anna Jaroszewska (2012:20) słusznie stwierdza, że *bez określonej wiedzy faktograficznej, jak również bez wykształconych postaw czy wypracowanych strategii działania, potencjał komunikacyjny ucznia będzie znacząco mniejszy (...) Międzyprzedmiotowa korelacja treści kształcących jest więc warunkiem koniecznym optymalizacji procesów kształcąco-wychowawczych, które powinny zachodzić także na lekcji języka niemieckiego.*

Widać zatem, że postulat korelacji nauki języków z innymi przedmiotami wciąż jest aktualny.

Budowa podręczników

Analizowane przeze mnie podręczniki do gimnazjum zawierają rysunki lub fotografie i charakteryzują się podobną strukturą. Książka Jana Pipeka składa się z dwóch części, przy czym pierwsza zawiera wyłącznie teksty, druga zaś obejmuje listę słów, wyjaśnień, ćwiczenia i gramatykę. Podobnie zbudowany jest *Deutsch Z.* Łempickiego i G. Elgerta. Najpierw pojawiają się teksty, potem ćwiczenia, następnie gramatyka oraz słowniczek niemiecko-polski. Z kolei podręcznik *Wir lernen Deutsch* podzielony został na dwa osobne tomy. W pierwszym z nich znajdziemy teksty, w drugim znajduje się słownictwo, ćwiczenia gramatyczne, pytania do tekstów, gramatyka ujęta tabelarycznie oraz słowniczek niemiecko-polski. Tytuł drugiej części: *Methodischer Teil*, może sugerować, że mamy do czynienia z poradnikiem metodycznym dla nauczycieli. Jednakże już po pobieżnym przejrzaniu jego zawartości zauważymy, że stanowi on całość z pierwszym tomem.

Słownictwo

Podręcznik Jana Pipeka zwraca uwagę sposobem prezentacji słownictwa. Nie znajdziemy w nim często stosowanego słowniczka niemiecko-polskiego na końcu książki. Słownictwo objaśniane jest na bieżąco w drugiej części książki, w odniesieniu do poszczególnych tekstów. Jednakże nie ten fakt jest tutaj najważniejszy. Nowe słownictwo jest prezentowane na pięć sposobów, poprzez:

- podanie odpowiednika w języku polskim, np. *die Wurzel, die Wurzeln – korzeń* (s. 143), *leidlich – znośnie, miernie* (s. 167);
- parafrazę w języku niemieckim, np.: *der Schlot, die Schlote – der Schornstein einer Fabrik* (s. 143), *flitzen – wie ein Pfeil fliegen* (s. 148);
- podanie synonimu w języku niemieckim, np.: *beschränken – begrenzen* (s. 155), *die Muße – die Zeit* (s. 156);
- poprzez wskazanie pochodzenia nowej jednostki leksykalnej, odniesienie jej do określonej rodziny wyrazów, np.: *das Muster – du kennst „musterhaft“* (s. 167), *die Unterstützung von „stützen“* (s. 192);
- wskazanie analogii w budowie w odniesieniu do innych wyrazów, np.: *verklingen – von „klingen“ so wie „vergehen“ von „gehen“* (s. 167).

W podobny sposób nowe słownictwo wyjaśnione jest w książce do III klasy gimnazjum. Trudniejsze zdania i wyrażenia zastąpione zostały łatwiejszymi, np. *die Arbeit fällt mir schwer – die Arbeit ist für mich schwer* (s. 98), *er pflegte zu machen – er machte gewöhnlich* (s. 100). Również bardziej skomplikowane konstrukcje gramatyczne zostały potraktowane tak samo, np.: *ohne aufzustehen*

– *wobei sie nicht aufsteht* (s. 100), *er ließ ihn zusammenfahren – er machte, dass er zusammenfuhr* (s. 110), *Holz ist billig zu haben – man kann billig Holz kaufen* (s. 125).

Przyznam, że taki różnorodny sposób prezentacji słownictwa pozytywnie mnie zaskoczył. Jestem przyzwyczajona do list słów, np. po każdym rozdziale, i słowniczków na końcu podręcznika, składających się z wyrazów niemieckich i ich ekwiwalentów w języku polskim. Pomimo że zaleca się, by od razu nie tłumaczyć słownictwa na język polski (por. Komorowska 2002:117), dwujęzyczne listy słów i wyrażen są praktyką powszechną. Pojawiają się nie tylko na końcu książki, ale czasami nawet po każdym rozdziale. Wyjaśniając nowe słownictwo, Piprek odwołuje się przede wszystkim do już nabytej przez uczniów wiedzy językowej, umożliwiając im samodzielne odkrycie znaczenia słów czy zdań na podstawie kontekstu językowego. Tworzenie odniesień i skojarzeń oraz integrowanie nowego słownictwa z już znanym należy do skutecznych strategii pamięciowego opanowywania leksyki (Kubiczek 2012:89). Ponadto prezentowanie związków znaczeniowych pomiędzy poszczególnymi wyrazami, których źródłem jest ich wspólne pochodzenie, łączenie słów w rodzinny wyrazów, przywoływanie synonimów, eksponowanie podobieństwa w budowie i znaczeniu słów – wszystkie te czynności sprzyjają budowaniu świadomości metajęzykowej uczniów. Umiejętność ta z kolei ułatwia naukę języków obcych. Jak zauważa Agnieszka Kubiczek (2012:89), *zadania oferowane na lekcji powinny wspierać reorganizację systemu wiedzy zachęcając do grupowania, klasyfikowania, uporządkowywania i kategoryzowania wyrażen*. Sposób potraktowania leksyki przez Jana Pipeka niewątpliwie spełnia ten postulat.

Zawartość tekstów

Jak wspomniałam już powyżej, jednym z celów nauczania języka obcego w międzywojniu było przybliżenie uczniom *wszelkich przejawów życia obcego narodu*, innymi słowy – zaznajomienie ich z jego kulturą, historią, geografą, polityką, gospodarką itd.

Już po pobieżnym przeglądzie zawartości tekstowej podręczników stwierdzimy, że postulat ten był nader starannie realizowany na każdym poziomie nauczania. W książce do I klasy gimnazjum znajdziemy proste teksty o tematyce codziennej, a wśród nich oryginalne piosenki niemieckie z zapisem nutowym, jak np. *Die vier Jahreszeiten* (s. 12) czy *Wanderlied* (s. 71), oraz skrócone wiersze, jak np. *Gib ab* (s.18), *An meine Mutter* (s. 61). W podręczniku do III klasy gimnazjum również pojawiają się piosenki oraz wiersze, a ponadto teksty przybliżające życie codzienne w Niemczech, np. *Das Sachsenhaus*, *Die*

Herbstaat (s. 19), panujące tam zwyczaje, np. *Der Festtrübel* (s. 15), wydarzenia, np. *Die Leipziger technische Messe* (s.76), baśnie i legendy, np.: *Die Kinder von Hameln* (s. 24), anegdota (s. 88). Podręcznik Jana Pipeka, realizowany w ostatniej klasie gimnazjalnej, obfituje w teksty o tematyce historycznej i politycznej. W III rozdziale nakreślone zostały sylwetki sławnych Niemców, np. Albrechta Dürera czy Ryszarda Wagnera. Kolejne rozdziały przedstawiają życie niemieckiej młodzieży pracującej, życie na wsi oraz Austrię. Dodać należy, że również w tym podręczniku znajdziemy liczne wiersze, np. *Muttersprache* (s. 13), *Ein Lied vom Arbeitsdienst* (s. 95), a nawet poematy, np. *Hinter den Dünen* (s. 19), fragmenty prozy: *Gravelotte* (s. 27), *Abendmarsch* (s. 108), czy artykuły prasowe. Niektóre teksty zapisane są gotykiem niemieckim, a wszystkim towarzyszą liczne zdjęcia.

Współczesne podręczniki są z pewnością oszczędniejsze pod tym względem. Informacje na temat polityki, historii, geografii danego kraju nie wyzierają z każdego tekstu, są, można powiedzieć, dawkiowane z wycuciem. Jednakże to, co budzi mój żal, to fakt, że z podręczników bezpowrotnie zniknęły teksty literackie. Marginalizacja literatury w nauczaniu języków obcych rozpoczęła się właściwie w dobie metody bezpośredniej, a audiolingwalizm tylko ją pogłębił. W podejściu komunikacyjnym widać dwa różne nastawienia w stosunku do tekstów literackich. Jedno z nich neguje ich wartość dydaktyczną, a drugie wskazuje na potrzebę włączania literatury w proces nauczania. Z jednej strony, język literacki uważany jest za *zbyt odległy od języka codziennej komunikacji*, z drugiej zaś to właśnie w tekstach literackich *znajduje [on] swoje najpełniejsze uzewnętrznienie* (Seretny 2006:293). W nauczaniu języka niemieckiego zwyciężyła, niestety, ta pierwsza opcja. W 2007 r., na podstawie przeprowadzonej analizy programów nauczania języka niemieckiego, Alina Kowalczyk doszła do wniosku, że zainteresowanie tekstami literackimi jest niewielkie. Proces ten przez kolejne lata, niestety, postępował, o czym świadczy wypowiedź austriackiego dydaktyka Petera Giacomuzziego z 2011. Mówi on o pożegnaniu z literaturą na lekcji języka niemieckiego jako obcego. W tym miejscu nie chcę przywoływać ogólnie znanych argumentów przemawiających za stosowaniem literatury na lekcji języka obcego (por. Kozłowski 1991). Z przykrością muszę stwierdzić, że współczesne podręczniki znacząco zubożały pod tym względem w porównaniu z przedwojennymi.

Praca z tekstami

Wszystkie ćwiczenia odnoszące się do tekstów znajdują się nie bezpośrednio pod tekstami, ale w drugiej części podręcznika. W podręczniku do I klasy gimnazjum pytania

do tekstu (*Fragen zum Lesestück*) stanowią jednocześnie ćwiczenie mówienia (*Sprechübung*) i, co ciekawe, tylko tematycznie nawiązują do przeczytanego tekstu. Ich celem nie jest sprawdzenie stopnia zrozumienia danego tekstu, są one tylko punktem wyjścia do rozmowy na dany temat. Na przykład, po zaznajomieniu się z treścią tekstu *Ein Sonntagsausflug*, opowiadającym o jednodniowej wycieczce dwóch przyjaciół w góry, uczeń powinien odpowiedzieć na następujące pytania: *Hast du einen Großvater? Wie alt ist er? Besuchst du ihn oft? Kommt er auch zu euch? Was machst du am Sonntag? Machst du gern Sonntagsausflüge? Wie oft? Mit wem? Wohin? (...) Bist du ein Naturfreund? Hast du Vögel gern? Hast du schon Weinberge gesehen? Gibt es in Polen Weinberge? (Methodischer Teil, s. 42-43).* Tak sformułowane pytania zmuszają ucznia do zaprezentowania własnych przeżyć, doświadczeń i wiedzy.

W podręczniku do III klasy gimnazjum zawarte są pytania odnoszące się zarówno do samego tekstu, jak i ogólnie związane z jego tematyką. W podobny sposób opracowane są teksty w książce dla IV klasy gimnazjum, przy czym zawiera on więcej ćwiczeń wymagających wyrażenia własnego zdania, analizy treści, oceny bohaterów, np.:

Wie gefällt dir der Torfbauer? Was für einen Charakter besitzt er? Worin zeigt sich seine Zähigkeit? (...) Gibt es bei uns Siedler? Wo? Gibt es bei uns Torf und Moor? (...) Charakterisiere die Frau des Torfbauern! Schildere das Verhältnis zwischen dem Bauern und seiner Frau! (s. 149).

Należy zauważyć, że tego typu zadania implikują głębokie przetwarzanie informacji, co bardzo korzystnie wpływa na efektywność nauczania. Antoni Paliński (1990:27-28) stwierdza, że:

Czytający w procesie czytania jest subiektem – podmiotem działającym i poznającym: uświadamia sobie informację, ocenia ją, interpretuje. Procesy te wywierają na niego wpływ: doskonalą jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. W ten sposób staje się on obiektem własnych czynności. Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonalą u czytającego umiejętności rozumienia dowolnego tekstu.

Inną często stosowaną w podręczniku techniką rozwijającą umiejętność rozumienia tekstu stanowi streszczenie. Możemy spotkać takie polecenia, jak: *Welches ist Hauptgedanke dieses Gedichts? (s. 142), Wovon erzählt hier der Dichter? Gib die wichtigsten Gedanken in kurzen Sätzen wieder! (s. 145), Gib den Inhalt jeden Abschnittes in einem Satz wieder! (s. 149) Stelle die wichtigsten Tatsachen des Lesestückes zusammen! (s. 156), Erzähle das Lesestück mit eigenen Worten? Was erfährst du aus dem Lesestück? (s. 157).*

Streszczenie tekstu również wymaga głębokiego przetworzenia informacji. Wbrew pozorom, jest to czynność

niezwykle złożona, składająca się z szeregu operacji kognitywnych, jak np. identyfikacja, eliminacja, grupowanie i reorganizacja informacji, konstruowanie myśli przewodniej, określanie struktury tekstu (Marzec-Stawiarska 2009:40). Z badań wynika, że streszczanie rozwija równocześnie umiejętności czytania i pisania, ułatwia zapamiętywanie słownictwa wraz z kolokacjami oraz utrwała poprawne stosowanie reguł gramatycznych (tamże).

O tym, że współczesne podręczniki wykazują widoczne zaniedbania i niedociągnięcia w zakresie kształcenia sprawności receptywnych, pisał Jan Iluk (2010:55):

Zdarza się, że w podręczniku dominuje tylko jeden typ zadań, za pomocą których kształci się umiejętności receptywne. Ponadto konstruowane zadania nie uwzględniają poziomów rozumienia tekstów. Dlatego najczęściej odnoszą się do poziomu najniższego, na którym dokonuje się identyfikacji wyrazów.

Do takich zadań należą powszechnie stosowane w podręcznikach i na egzaminach językowych ćwiczenia wyboru wielokrotnego oraz typu prawda/fałsz. Marzec-Stawiarska (2009:38) słusznie zauważa, że te techniki nie uczą odkrywania sensu tekstu, często traktują go fragmentarycznie oraz sprawiają, że po ich wykonaniu uczniowie często nawet nie wiedzą, o czym jest tekst i nie są w stanie skonstruować jego myśli przewodniej. Również z przeprowadzonej przeze mnie analizy zadań podręcznikowych wynika, że brakuje w nich zadań zmuszających uczniów do myślenia, pogłębionej refleksji nad tym, co przeczytał lub usłyszał (por. Podpora-Polit 2013, 2014). Przyznaję, że wiele nadziei pokładałam w powstających właśnie podręcznikach wieloletnich. Może brak możliwości pisania w książce zaowocuje głębszymi znaczeniowo tekstami i bardziej przemyślanymi zadaniami, nie ograniczającymi się do uzupełniania luk, wyboru wariantu a/b/c lub odpowiedzi na pytania: *co, gdzie i kiedy.*

O tym, jak ważny jest wysiłek kognitywny w procesie zdobywania wiedzy, nie tylko językowej, wiadomo już od dawna. Już ponad 100 lat temu, opierając się tylko na własnych obserwacjach i spostrzeżeniach, pisał o tym poeta i pedagog Ludwik Młynek (1910:18):

Jak należy działwę prowadzić, uczyć i wychowywać, pokazuje i uczy nas najlepiej sama przyroda. Kura, kwoka, otoczona kurczątkami na obszernym podwórku, nie znosi im gotowego pokarmu, ale znalazłszy ziarno, zwołuje doń wszystkie dzieci i każe im je sobie samym wydobyć spomiędzy śmieci. (...) Przymuszając uczniów do samodzielnej pracy, do szukania i odgadywania praw językowych i życiowych bez czyjejkolwiek pomocy: to najlepsza i najskuteczniejsza metoda w nauczaniu i wychowywaniu dzieci przy pomocy nauki języka niemieckiego w I klasie polskich szkół średnich w Galicji.

Badania naukowe w zakresie psycholingwistyki i neurodydaktyki potwierdzają tylko to, co, jak się okazuje, już ponad 100 lat temu nauczyciele znali i intuicyjnie stosowali w praktyce: nie podawanie gotowych rozwiązań i wiedzy, a zadawanie pytań, zachęcanie do szukania odpowiedzi zwiększając efektywność nauki. Obecnie propagowane nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi uwzględnia te zalecenia. Opiera się ono bowiem na (za: Żylińska 2013:286-290):

- motywacji wewnętrznej (jej źródłem jest sam proces uczenia się, odwołuje się do podświadomości, zainteresowania, ciekawości);
- rozumieniu;
- ciekawości poznawczej;
- podejściu zadaniowym;
- metodach aktywizujących i poglądowych;
- zadaniach otwartych i produktywnych,
- głębokim przetwarzaniu informacji;
- indywidualnych uzdolnieniach uczniów;
- twórczym wykorzystaniu błędów;
- pozytywnych emocjach.

Reasumując, uczeń na lekcji języka obcego powinien być aktywny, zaangażowany, zaciekawiony, a także wewnętrznie zmotywowany. Znaczącą rolę w procesie przyswajania wiedzy odgrywają również pozytywne emocje, takie jak: fascynacja, entuzjazm, radość, głód wiedzy, gdyż to one pobudzają mózg do pracy i stanowią podstawę motywacji wewnętrznej (Iluk 2013:67).

Ćwiczenia gramatyczne

W porównaniu ze współczesnymi podręcznikami, w tych przedwojennych ćwiczeniach gramatycznych jest bardzo mało. W podręczniku do I klasy gimnazjum zagadnienia gramatyczne nie są prezentowane opisowo, ale podane w formie tabelarycznej i zilustrowane odpowiednimi przykładami. Zadania polegają głównie:

- na wyszukiwaniu w tekście przedstawionych w danej jednostce lekcyjnej zagadnień gramatycznych i tworzeniu z nimi przykładowych zdań np. *Suche aus dem Lesestück Adjektive und Substantive (Maskulinum) mit dem unbestimmten Artikel ein (rodzajnik nieokreślony) und dekliniere sie in Sätzen* (s. 18), *Suche aus dem Lesestück Substantive der starken und schwachen Deklination. Bilde Sätze mit diesen Substantiven* (s. 53);
- uzupełnianiu luk w tabeli.

W podobny sposób prezentowana jest gramatyka w podręcznikach dla starszych klas. Ponadto pojawiają się pojedyncze ćwiczenia polegające na uzupełnianiu luk w kilku podanych zdaniach czy też kończeniu lub przekształcaniu podanych zdań. Każdy podręcznik zawiera na

końcu tabelaryczne zestawienie deklinacji, koniugacji itp. wraz z wyjaśnieniami w języku niemieckim.

Jeszcze raz należy podkreślić, że zadań gramatycznych jest w każdej jednostce lekcyjnej naprawdę niewiele, wskutek czego odniosłam wrażenie, że współczesne podręczniki są „przeładowane” gramatyką. Z drugiej zaś strony, zaczęłam się zastanawiać, czy i w jakim stopniu to minimum zawarte w podręcznikach było rozwijane na lekcji i w domu. Dodać należy, że funkcjonowały też wówczas specjalne podręczniki do gramatyki, z których uczniowie mogli korzystać w przypadku problemów z zagadnieniami tego typu (Cieśla 1974:271-272). Niewątpliwie musieli więcej samodzielnie tworzyć i pisać, tj. wyszukiwać w tekście i układać zdania. I to uważam za dużą zaletę tych ćwiczeń, gdyż – jak powszechnie wiadomo – im więcej wysiłku włożymy w wykonywanie danej czynności, tym więcej informacji zostaje zapamiętanych.

Status gramatyki w podejściu komunikacyjnym nie jest jednoznacznie określony. Ścierają się tutaj dwa stanowiska: skrajne, całkowicie odrzucające gramatykę, i umiarkowane, którego zwolennicy podkreślają, że gramatyka, choć jest podporządkowana komunikacji, spełnia istotną rolę w procesie nauczania (Janowska i Rabiej 2014:240). Trafnie ujęła to zagadnienie Iwona Janowska (2004:48): *Komunikacja potrzebuje gramatyki, a gramatyka „żyje” dzięki komunikacji*. W odniesieniu do podejścia zadaniowego mowa jest obecnie o refleksyjnym nauczaniu gramatyki. Polega ono na celowym zwracaniu uwagi ucznia na określone zagadnienia gramatyczne podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. Może to być działanie zaplanowane, z góry przewidziane w strukturze zadania, lub też przypadkowe, stanowiące odpowiedź na trudności komunikacyjne (tamże:243). Z refleksyjnym nauczaniem gramatyki mamy zatem do czynienia, gdy *celem zadań staje się (...) nie tylko rozwiązywanie problemów w kontekście społecznym, ale także budzenie refleksji nad językiem/językami i rozwijanie świadomości językowej uczących się przy użyciu różnicowanych technik i form pracy* (Janowska i Rabiej 2014:243).

Jeśli przyjrzymy się bliżej zadaniom gramatycznym zawartym w przedwojennych podręcznikach, zauważymy, że podobna refleksja nad formalnymi aspektami językami jest w nich obecna. Nośnikiem wiedzy gramatycznej były jednakże nie zadania, rozumiane jako działania komunikacyjne o określonych celach, ale teksty pisane. Uczeń poznawał i rozpoznawał struktury gramatyczne w danym tekście, a następnie stosował je w praktyce, tworząc np. przy ich użyciu zdania na dowolny temat. Kompetencja gramatyczna, tak jak i leksykalna, była kształcona wyłącznie za pomocą tekstów pisanych, a niewielka ilość ćwiczeń w tym zakresie wskazuje, że poprawność gramatyczna nie

była głównym celem nauczania. Na pensum gramatyczne w podręcznikach szkolnych z pewnością miała wpływ metoda mieszana, koncentrująca się na rozwijaniu sprawności mówienia i czytania.

Podsumowanie

Nawet jeśli czytelnik mógł odnieść takie wrażenie, niniejszy artykuł nie miał na celu gloryfikacji przedwojennych metod nauczania i podręczników. Chciałam w nim zwrócić uwagę na fakt, że pewne dawno stosowane, a przez lata częściowo zapomniane, rozwiązania dydaktyczne nic nie straciły na swej wartości. Co więcej, obecny stan wiedzy psycholingwistycznej pozwala stwierdzić, że im bardziej podręcznik „wyręcza” ucznia w samodzielnym myśleniu, pisaniu, mówieniu, tym mniejsza efektywność nauczania. Na koniec oddajmy głos Marzenie Żylińskiej (2013:19), która słusznie zauważa, że:

Nauczyciele powinni umieć ocenić, jaką wartość mają konkretne zadania, co aktywizuje uczniów do pracy i wymusza aktywność neuronalną, a co jedynie odciąża ich umysły. (...) Ułatwiając uczniom pracę, hamujemy ich rozwój. Efektywna nauka możliwa jest wtedy, gdy mózg jest aktywny i wykonuje pracę.

Zadbajmy, by zadania stosowane na lekcji wykorzystywały potencjał mózgu ucznia, nawet jeśli miałyby to oznaczać powrót do „staroświeckich” metod nauczania i „niemodnych” tekstów literackich. Miejmy nadzieję, że postulat ten zostanie uwzględniony w podręcznikach kolejnych generacji.

BIBLIOGRAFIA

- Cieśla, M. (1974) *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Giacomuzzi, P. (2011) *Die Literatur im DaF-Unterricht*. [online] [dostęp 12.09.2015] <<http://www.petergiacomuzzi.com/wissenschaftl-ich-es/die-literatur-im-daf-unterricht/>>.
- Iluk, J. (2010) Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 51-60.
- Iluk, J. (2013) Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 67-74.
- Jaroszewska, A. (2012) *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum*. Warszawa: Nowa Era.
- Janowska, I. (2004) Refleksyjne nauczanie gramatyki. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 40-48.
- Janowska, I., Rabiej, A. (2014) Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki. W: *Neofilolog*, nr 43/2, 235-247.
- Jaroszewska, A. (2015) Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 59-69.
- Kabzińska, A. (2014) Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 47-50.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalczyk, A. (2007) *Literarische Texte im Sprachlernprozess. Konzepte und Beispiele für interkulturelle Didaktik der Mittel- und Oberstufe DaF*. Nysa: Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubiczek, A. (2012) Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa. W: *Neofilolog*, nr 39/1, 81-93.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009) Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 38-42.
- MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN.
- Młynek, L. (1910) *Nauka języka niemieckiego w I klasie polskich szkół średnich w Galicji. Własne spostrzeżenia i uwagi*. Druk Zygmunta Jelenia w Tarnowie.
- Paliński, A. (1990) *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Podpora-Polit, E. (2013) O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 7, 85-95.
- Podpora-Polit, E. (2014) Reakcja ustna na przeczytany/usłyszany tekst jako przedmiot kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. W: *Konińskie Studia Językowe*, nr 2 (1), 103-112.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Seretny, A. (2006) Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła. W: R. Cudak (red.) *Literatura polska w świecie, t. 1. Zagadnienia odbioru i recepcji*. Katowice: Gnome.
- Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

DR EMILIA PODPORA-POLIT Językoznawca o specjalności glotodydaktycznej, lektorka języka niemieckiego, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych, autorka bloga *Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce*, dostępnego na stronie: www.podpora-polit.pl