

Elżbieta Jastrzębska

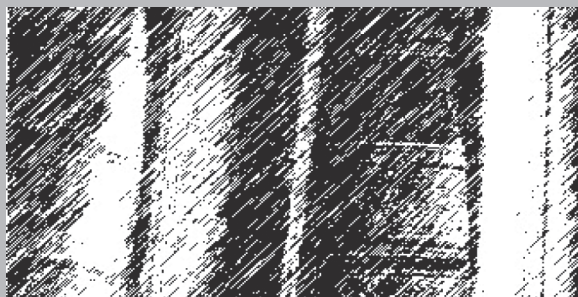
Działania twórcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego w perspektywie współczesnych podręczników

Chowanna 1, 133-150

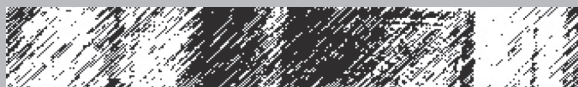
2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.



Język — tekst — tworzenie siebie



ELŻBIETA JASTRZĘBSKA

Działania twórcze w dydaktyce języka francuskiego jako obcego w perspektywie współczesnych podręczników

Creative activities in the didactics of French as a foreign language in the perspective of contemporary textbooks

Abstract: The subject of this article is the functioning of creativity and expression in foreign language teaching/learning. The author wants to show the significance of expression in creative activity aiming at development of productive language skills, with particular emphasis on dramaturgical techniques. For that purpose the author presents conclusions derived from reference literature of the subject as well as results of analysis, conducted in the author's own capacity, of selected contemporary French hand-books used in schools above the middle school level.

Key words: communication, expression, creative activity, language skills, dramaturgical techniques.

Ekspresja a twórczość i komunikacja

Ekspresja — pochodzi od łacińskiego czasownika: *exprimere*, czyli ‘wycisnąć coś z wewnątrz na zewnątrz’, oznacza więc „wyrażenie swojego wnętrza przez znaki zewnętrzne” (Motos Teruel, 2005b), takie jak język, zachowania niewerbalne, sztuka. W psychologii ekspresję definiuje się jako „zewnętrzny objaw myślenia lub stanów psychicznych będący zachowaniem komunikacyjnym zrodzonym z potrzeb życia społecznego” (Sillamy, 1995, s. 65).

Ekspresja jest cechą właściwą człowiekowi, egzystencjalną potrzebą, którą człowiek realizuje w różnych dziedzinach swojego życia: w sztuce, literaturze, filozofii, edukacji, dzięki wrodzonemu potencjałowi twórczemu. Wskazuje się na rolę ekspresji, zwłaszcza artystycznej, w rozpoznaniu własnej tożsamości (w samopoznaniu i samookreśleniu): „Artysta zwracając się do innych, zwraca się przede wszystkim do samego siebie. Ekspresja pozwala mu zatem na poznanie charakteru własnego doświadczenia” (Malicka, 2002, s. 269—270).

Znawcy przedmiotu podkreślają także wielowymiarowość i wielofunkcyjność ekspresji. Ich zdaniem, ekspresja pełni różnorodne funkcje, m.in.: terapeutyczną, medycyną, artystyczną, wychowawczą i dydaktyczną (Bernacka, 2009, s. 115; Gawda, 2009, s. 363; Pierra, 2001, s. 178). Rola ekspresji w wyrażaniu się i aktywizacji człowieka oraz jego komunikacji z innymi pozwala z jednej strony na integrację wewnętrzną jego osobowości i społeczne przystosowanie, a z drugiej — na emancypację i samorealizację. Ekspresja jest nie tylko wyrażeniem siebie, własnej autentyczności: emocji, poglądów, opinii, upodobań, ale również wyzwoleniem (oczyszczeniem), wzbogaceniem swojego „ja”, tworzeniem oraz sposobem dialogu ze światem (Motos Teruel, 2005b; Popek, 2003, s. 167; Popek, 1988, s. 42). Twierdzi się, że działania ekspresyjne są podstawą rozwoju zdolności tworzenia, a także procesu socjalizacji, albowiem „słuchanie i spojrzenie innego jest niezbędne dla ekspresji” — *l'écoute et regard de l'autre est indispensable à l'expression* (Pierra, 2001, s. 180, tłumaczenia wszystkich cytatów z języka francuskiego — E.J.).

Irving A. Taylor (podają za: Szmidt, 2007, s. 73), wyróżniający pięć poziomów twórczości, uważa twórczość ekspresywną za podstawowy poziom twórczości, której główne cechy to spontaniczność i wolność. Czołowi francuscy dydaktycy twórczości również zestawiają komunikację ze zjawiskiem tworzenia i inwencji, podkreślając ich wymiar działaniowy: (Fustier, 2004, s. 353; Jaoui, 2003, s. 123). W koncepcji Michela Fustiera każdy wypowiedziany komunikat jest tworzeniem, ze względu na nieprzewidywalność i spontaniczność procesu komunikacji. Podobnie dla

Huberta Jaoui, dla którego komunikacja jest nośnikiem tworzenia i „dynamiką życia”, ustawiczną grą wzajemnych wpływów, interakcją wielu różnorodnych czynników intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych, społecznych (Jaoui, 2003, s. 143). Komunikacja i kreatywność to pojęcia komplementarne, bo — jak twierdzi Jaoui — „Być kreatywnym, to umieć komunikować się z innymi, to być zdolnym zsynchronizować się z innymi, z obcokrajowcami” (Jaoui, 1996, s. 11).

Z lektury literatury przedmiotu wyłania się więc wyraźnie triada: **ekspresja — twórczość — komunikacja**, która jawi się, w świetle pedagogiki zorientowanej na wszechstronny rozwój osobowości ucznia, jako filar współczesnej edukacji, a zarazem jej naczelnie kierunkowe zadanie.

Ekspresja — twórczość — komunikacja w dydaktyce języków obcych

Współczesna dydaktyka języków obcych wpisuje się w tę holistyczno-humanistyczną perspektywę edukacji, wskazując na wielowymiarowość procesu kształcenia językowego, które winno być interdyscyplinarne, twórcze, otwarte i interaktywne.

To założenie znajduje swoje odzwierciedlenie w kierunkowych zadaniach nauczania języków obcych we współczesnej szkole europejskiej¹, które ma realizować zarówno cele językowo-komunikacyjne, jak i formacyjne. Dokumenty opracowane pod patronatem Rady Europy określają główny cel formacyjny nauczania/uczenia się języków obcych jako „wspomaganie rozwoju kognitywnego i afektywnego jednostki oraz umożliwienie jej odgrywania w pełni roli w życiu społeczeństwa, zarówno w pracy, jak i czasie wolnym, a także w wykonywaniu praw i obowiązków obywatelskich” (van Ek, 1993, s. 21)². Zgodnie ze wskazaniem najważniejszego europejskiego dokumentu programowego w zakresie kształcenia językowego *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, należy z jednej strony wyposażać ucznia w szero-

¹ Pewna liczba krajów europejskich (na pierwszym miejscu kraje skandynawskie) uznaje w sposób eksplicytny za cele nauczania języków obcych zarówno komunikację, jak i rozwój osobowy uczniów, zwłaszcza w perspektywie ich autonomizacji (Barbot, 2000).

² „Le but général de l'éducation c'est promouvoir le développement cognitif et affectif de l'individu et de lui permettre de jouer un rôle à part entière dans la vie de la communauté que ce soit au travail, dans les loisirs ou dans l'exercice des droits et obligations des citoyens” (van Ek, 1993, s. 21).

ko rozumianą kompetencję komunikacyjną, a z drugiej wspomagać jego rozwój osobowy, przygotowując go do samodzielnego uczenia się języków przez całe życie. Wspomniana publikacja podkreśla duży udział **kompetencji ogólnych**, składających się z wiedzy, umiejętności i uwarunkowań osobowościowych, w działaniach językowych (*Europejski system opisu kształcenia...*, 2003, s. 21—24).

Koncepcja ucznia twórczego, otwartego i coraz bardziej autonomicznego wyłania się również z analizy polskich dokumentów programowych. Wszystkie warianty polskich podstaw programowych dotyczących nauczania języków obcych³ nakładają bowiem na nauczycieli języków takie zadania formacyjne, jak rozwijanie u uczniów poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, a także wdrażanie uczniów do samodzielności w procesie uczenia się.

Specyfika nauczania/uczenia się języka obcego, którego głównym celem instrumentalnym jest rozwijanie postaw i sprawności niezbędnych do komunikacji z drugim człowiekiem (Dufeu, 1983a, s. 36), implikuje twórczy i ekspresyjny charakter uczenia się⁴. Fundamentalnym pojęciem jest tu **kompetencja komunikacyjna**, która aktualizuje się w konkretnych działaniach językowych, czyli **sprawnościach: receptywnych** (rozumienie tekstu pisanego i rozumienie ze słuchu), **produktywnych** (mówienie i pisanie) oraz **mediacyjnych**. Sprawności mówienia i pisanania zawierają w sobie zarówno wymiar indywidualny (ekspresję własną), jak i interakcyjny (*Europejski system opisu kształcenia...*, 2003, s. 24; Cuq, ed., 2003, s. 26).

W polskiej literaturze glottodydaktycznej⁵ kładzie się nacisk na ważną rolę czynników osobowościowych w uczeniu się języka obcego, a także na znaczenie procesu uczenia się języka obcego dla samorealizacji jednostki (Karpińska-Szaj, 2005; Siek-Piskozub, 2005; Zawadzka, 2004; Komorowska, 2001; Wojtynek-Musik, 2001; Wilczyńska, 1999). Krystyna Wojtynek-Musik (2001, s. 23) przedstawia ciekawą propozycję holistycznego nauczania/uczenia się języków, które obejmowałoby wszystkie wymiary osobowości człowieka zawarte przez

³ Warianty odnoszące się do różnych poziomów edukacyjnych i poziomów znajomości języka.

⁴ „Parler ce n'est pas simplement communiquer, mais c'est l'émanation même du sujet passant dans les mots tout en s'ouvrant à l'Autre” (Pierra, 2001, s. 187). „Mówienie to nie tylko komunikowanie się, to również poprzez słowa emanacja osoby otwierającej się przed Innym”.

⁵ Glottodydaktyka — termin synonimiczny do dydaktyki języków obcych, funkcjonujący prawie wyłącznie w polskiej literaturze specjalistycznej (Szulc, 1994, s. 53; Komorowska, 1982, s. 17).

autorkę w symbolicznym akrostychu: CUD (Ciało, Umysł, Duch). Temu nauczaniu⁶ służą takie działania i formy pracy, które optymalizując proces przyswajania języka docelowego, realizują ważny cel formacyjny, jakim jest kształtowanie szeroko pojętej inteligencji emocjonalnej (Wojtynek-Musik, 2001, s. 36—38). Wojtynek-Musik dokonuje podziału tych działań na cztery kategorie: stymulację obrazową, stymulację muzyczną, stymulację poetycką oraz stymulację holistyczną, którą jest — według niej — teatralizacja. Autorka poświęca wiele uwagi muzyce, mogącej być albo tłem akustycznym ułatwiającym uczenie się⁷, albo, co ważniejsze, źródłem inspiracji skojarzeniowo-ekspresywnej pobudzającej do tworzenia asocjacji i metafor, wspomagających kształcenie kompetencji słownikowej oraz ekspresji pisemnej (Wojtynek-Musik, 2001, s. 45—51). Jak wynika z tej klasyfikacji, stymulujące działanie sztuki i ekspresja uczuć odgrywają fundamentalną rolę w przedstawionej koncepcji.

Holistyczne podejście do nauczania/uczenia się języków wymaga stosowania pedagogiki zróżnicowanej (*pedagogie différenciée*) z całym bogactwem jej różnorodnych technik i strategii (Dalgalian, Lieutaud, Weiss, 1981, s. 66; Cuq, ed., 2003, s. 122; Przesmycki, 1991; Trocmé-Fabre, 1999). Takie „całościowe techniki nauczania/uczenia się, służące do rozwijania sprawności językowych, które aktywizują wszystkie sfery osobowości ucznia, zarówno intelektualną, jak i psychomotoryczną⁸, umożliwiając mu uczenie się przez przeżywanie, odkrywanie i samodzielne kreowanie materii językowej, nazywam **działaniami twórczymi**” (Jastrzębska, 2009).

W moim przekonaniu, spośród tych działań twórczych należałoby wyróżnić tzw. techniki dramaturgiczne⁹, rozwijające przede wszystkim sprawność mówienia i wykorzystujące twórczą ekspresję ucznia. Przygotowują one do autentycznej komunikacji w języku docelowym, dzięki rozwijaniu spontaniczności, improwizacji i zaangażowania. Pozwalają na multimodalne uczenie się w działaniu i ścisłej relacji z innymi. Bernard Dufeu twierdzi, że dzięki tym technikom możliwe jest przej-

⁶ „Il ne s'agit pas de former des encyclopédies ambulantes, mais bien des personnalités intégrées” (Paré, 1977). „Nie chodzi o to, żeby kształtować chodzące encyklopedie, ale przede wszystkim zintegrowane osobowości”.

⁷ Jako przykład K. Wojtynek-Musik podaje zastosowanie muzyki barokowej w sugestopedii, jednej z niekonwencjonalnych metod nauczania języków.

⁸ Np. technika ról, atelier poetyckie, a także rysowanie, malowanie, tworzenie kolaży itp. (Teml, 1997, s. 33).

⁹ Nazywane przez dydaktyków francuskich „jeux d'expression dramaturgique”, czyli technikami ekspresji dramaturgicznej. Są to takie techniki, jak prezentacja pantomimiczna, technika ról, ćwiczenia symulacyjne.

ście od pedagogiki „posiadania” do pedagogiki „bycia”.¹⁰ Najważniejsza z nich, technika ról (*jeu de rôle*), najpełniej oddaje całą złożoność aktu komunikacji, integrując wszystkie sprawności językowe, ekspresję z interakcją, werbalne środki „wyrażania siebie” z niewerbalnymi (gest, mimika, ruch, intonacja, zachowania przestrzenne) (Ancelin-Schützenberger, 1992; Caré, 1983). Podkreśla się przydatność tej techniki w ułatwianiu uczniom autoekspresji, w rozwijaniu myślenia twórczego (płynności, giętkości, oryginalności) oraz języka metaforycznego, w stymulowaniu motywacji i tworzeniu ludycznego klimatu na lekcji języka. Przygotowywanie scenki techniką ról wymaga zastosowania myślenia dywergencyjnego¹¹, gdyż uczniowie muszą postawić sobie pytania dotyczące postaci, tematu, przebiegu akcji, następnie wyobrazić sobie różne sytuacje i sformułować hipotezy konsekwencji jakiegoś działania, a na końcu dokonać ostatecznego wyboru (Motos Teruel, 1999, 2005a). Mamy tu również do czynienia ze wszystkimi aspektami twórczości, zarówno z wytworem (scenka lub prezentacja), osobą twórcy (uczniowie — uczestnicy dramy), procesem (etapy techniki ról), jak i czynnikami zewnętrznymi (Jastrzębska, 2009). Pojęcie techniki ról nie jest całkowicie jednoznaczne w dydaktyce języków obcych. Za pedagogami francuskimi przyjmuję, iż jest to dialogiczny proces spotkania i wymiany, symulowana interakcja zawierająca **wypowiedzi improwizowane i spontaniczne**, a nie dramatyzację tekstu zapisanego i utrwalonego w pamięci (Caré, 1983, s. 40; Tabensky, 1997, s. 72; Leblanc, 2002, s. 78).

Francuska koncepcja techniki ról, mająca korzenie w teorii ról Jacoba Lévy’ego Moreno¹² i jego zasadzie spontaniczności-kreatywności, została wypracowana w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku przez takich czołowych dydaktyków języka francuskiego jako obcego, jak Francis Debyser, Jean-Marc Caré (Caré, Debyser, 1978; Caré, 1983), Bernard Dufeu (1983a, 1983b, 1989), Daniel Feldhendler (1983). Istotny wpływ na ich koncepcję miało założenie J.L. Moreno, iż człowiek jest „sumą ról, które są określone przez jego zwyczaje kulturowe i przez oczekiwania Innych, a komunikacja odbywa się poprzez te role”. Rola była dla niego sposobem bycia i działania jednostki w chwili reakcji na określoną sytuację, w którą są zaangażowane również inne osoby

¹⁰ „Le passage d’une pédagogie de l’avoir à la pédagogie de l’être, dans laquelle la langue est vécue en action et en relation.” (Dufeu, 1983a, s. 36).

¹¹ W działaniu dramaturgicznym pojawiają się w krótkim czasie, w miniaturze, fazy procesu twórczego (Motos Teruel, 2005a).

¹² Koncepcja ta różni się znacznie od angielskiej *role-play*, a jest raczej bliższa koncepcji dramy kreatywnej istniejącej w polskiej pedagogice twórczości (Pankowska, 1997).

(Ancelin-Schützenberger, 1992, s. 12—13). Ćwiczenie techniką ról ma dwa wymiary: społeczny i indywidualny. Tymczasowe zaistnienie jako ktoś inny z jednej strony umożliwia decentrację¹³ i uwrażliwia na drugiego człowieka, a z drugiej strony ciągle odkrywanie swojej tożsamości i jej ekspresję (Ancelin-Schützenberger, 1992, s. 11—14, 19—21), przyczyniając się do kształtowania na lekcji języka obcego szeroko rozumianych umiejętności interkulturowych. Autorski wkład badaczy francuskich to pojęcie *rupture*, czyli konfliktu¹⁴, który jest właściwym początkiem twórczej improwizacji (Caré, 1983, s. 39). Ta *rupture* odgrywa bardzo ważną rolę we francuskiej koncepcji *jeu de rôle*, odróżniając ją od podejścia anglosaskiego, które nazywa techniką ról każdą próbę symulacji małych sekwencji komunikacyjnych (Leblanc, 2002, s. 20).

Wyniki badań własnych

Dydaktyka języka francuskiego podejścia komunikacyjno-działaniowego w swej warstwie metodycznej odwołuje się często do pedagogiki twórczości, zarówno w zakresie stosowanych zadań, jak i technik nauczania oraz strategii uczenia się.

Pragnienie empirycznej weryfikacji założenia o tej pedagogicznej interakcji stało u źródła przeprowadzonych przeze mnie badań diagnostycznych¹⁵ (Jastrzębska, 2009) w zakresie nauczania języka francuskiego. Pozwoliły mi one odnotować występowanie działań twórczych w rozwijaniu językowych sprawności produktywnych oraz ustalić ich zakres, specyfikę i częstotliwość.

W tej części artykułu zaprezentuję szczegółowe wyniki analizy dziesięciu współczesnych podręczników języka francuskiego jako obcego, której celem było zbadanie proponowanych tam technik nauczania/uczenia się służących rozwijaniu sprawności mówienia i pisanie. Materiałem dokumentacyjnym była książka ucznia i zeszyt ćwiczeń części I oraz II wybranych podręczników dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i osób dorosłych. Oto ich zestawienie:

¹³ Spojrzenie na siebie z „zewnątrz” — ważna zasada współczesnej edukacji interkulturowej.

¹⁴ Rozumiane jako niespodziewane przerwanie normalnego biegu rzeczy.

¹⁵ Zastosowałam triangulację trzech badań: obserwację lekcji, analizę podręczników i ankietę.

1. M. Di Giura, J.-C. Beacco: *Alors? 1* [i] *Alors? 2*. Paris: Didier, 2007.
2. A. Berthet et al.: *Alter ego 1* [i] *Alter ego 2*. Paris: Hachette, 2006.
3. G. Capelle, R. Menand (M. Chojnacka, J. Zając): *Taxi!1* [i] *Taxi!2*. [Adaptacja polska]. Paris: Hachette Livre—Warszawa: Hachette Polska, 2003, 2005, 2007.
4. H. Augé et al.: *Tout va bien !1* [i] *Tout va bien !2*. Paris: Clé International, 2005.
5. M. Mahéo-Le Coadic, S. Poisson-Quinton, A. Vergne-Sirieys: *Festival 1* [i] *Festival 2*. Paris: Clé International, 2005.
6. R. Mérieux, Y. Loiseau: *Connexions 1* [i] *Connexions 2*. Paris: Didier, 2004.
7. J.-M. Cridlig, J. Girardet: *Panorama 1* [i] *Panorama 2*. Paris: Clé International, 2004.
8. J. Girardet, J. Pécheur: *Campus 1* [i] *Campus 2*. Paris: Clé International, 2002.
9. S. Trevisi et al.: *Café crème 1* [i] *Café crème 2*. Paris: Hachette Livre, 1997.
10. Ph. Dominique et al.: *Le Nouveau Sans Frontières 1* [i] *Le Nouveau Sans Frontières 2*. Paris: Clé International, 1988, 1989.

Analiza podręczników polegała na badaniu jakościowym i opisowym za pomocą ukierunkowanej tematycznie analizy treści **tekstów operacyjnych**, czyli opisów ćwiczeń proponowanych do wykonania na lekcji lub w domu, inicjujących w sposób bezpośredni działania ucznia. Otrzymane dane jakościowe zostały poddane procesowi kodyfikacji, kwantyfikacji i wizualizacji.

Analiza częstotliwości występowania określonych kategorii działań twórczych

W analizowanych podręcznikach jednostki tematyczne (tzw. *unités*) były różnie zbudowane, w zależności od założonych celów szczegółowych, selekcji i gradacji treści. Wszystkie jednak mają tę samą strukturę wewnętrzną: od zrozumienia poprzez ćwiczenie do ekspresji (*comprendre — s'exercer — s'exprimer*).

Działania twórcze występowały przede wszystkim w ostatniej fazie: *s'exprimer*. Ich kategoryzację przedstawia tabela 1.

Tabela 1

**Zestawienie kategorii i kodów działań twórczych
w analizowanych podręcznikach**

		Działania twórcze	Kod
W zakresie mówienia	ekspresja własna ustna	reakcje spontaniczne w różnych sytuacjach komunikacyjnych	RS
		wypowiedź monologiczna (opis, exposé, opowiadanie, prezentacja)	WM
		wypowiedzi dywergencyjne (hipotezy, pytania, propozycje rozwiązań)	WD
		odpowiedzi na pytania	OP
		pytania	P
	mówienie w interakcjach	prezentacje pantomimiczne	PP
		technika ról	TR
		gry językowe	GJ
		ćwiczenia symulacyjne	ĆS
		dialogi kierowane	DK
		dialogi autentyczne	DA
W zakresie pisania	ekspresja własna pisemna	wypowiedź pisemna (wypracowanie, rozprawka, esej, komentarz)	WP
		pisanie twórcze	PT
		atelier poetyckie	AP
		gry językowe	GJ
		konceptualizacja leksykalna	KI
		wypowiedzi dywergencyjne (hipotezy, propozycje rozwiązań, hasła)	WD
	pisemne interakcje	korrespondencja osobista (listy, kartki, e-maile, bileciki, ogłoszenia, SMS-y)	KO
		korrespondencja formalna (pisma, podania, formularze do wypełnienia, reklamacje)	KF
Integracyjne	symulacja prosta	SP	
	ćwiczenia globalne	ĆG	
	projekty i miniprojekty	PM	

Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonej kwantyfikacji danych wynika, że na 4 438 ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i sprawność pisania wynotowanych z dziesięciu przeszukiwanych podręczników, 3 366 (ponad 75%)

to działania twórcze. 49,85% proponowanych w podręcznikach działań twórczych dotyczyło sprawności mówienia, 45,28% — sprawności pisania, a 4,87% było działaniami złożonymi (tabela 2).

Tabela 2

**Zestawienie działań twórczych
w całości analizowanej próby podręczników**

Rodzaj ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i pisania		Liczba	Procent
Działania twórcze	w zakresie mówienia	1 678	49,85
	w zakresie pisania	1 524	45,28
	integracyjne	164	4,87
Inne		1 072	24,16
Ogółem		4 438	100,00

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki potwierdzają tezę o równorzędności tych dwóch sprawności produktywnych, a nieznaczna przewaga działań w zakresie mówienia wynika z mocniejszego zaakcentowania sprawności mówienia na początkowym etapie nauki języka. Różnicę naprawdę istotną zauważyłam w „wewnętrznej strukturze” tych sprawności, porównując mówienie i pisanie pod kątem częstotliwości występowania dwóch komponentów: ekspresji własnej i interakcji (tabela 3).

Tabela 3

**Porównanie wewnętrznej struktury ćwiczeń
w zakresie rozwijania sprawności mówienia i pisania**

Działania twórcze w zakresie					
mówienia	liczba	procent	pisania	liczba	procent
Ekspresja własna	806	48,03	Ekspresja własna pisemna	1 132	74,27
Mówienie w interakcjach	872	51,97	Pisemne interakcje	392	25,72
Razem	1 678	100,00		1 524	100,00

Źródło: badania własne.

Wizualizacja i kwantyfikacja danych wykazała silną dominantę swobodnej ekspresji własnej w przypadku pisania (74%) oraz zrównoważenie obu komponentów w rozwijaniu sprawności mówienia. Działania interakcyjne mają większe znaczenie w mówieniu (51,97%) niż w pisaniu (25,72%).

W każdej ze sprawności występują określone działania twórcze. Najpierw przyjrzymy się tym służącym do rozwijania sprawności mówienia, których częstotliwość ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Zestawienie działań twórczych w zakresie mówienia

Rodzaj ćwiczenia				Ogółem
ekspresja ustna własna	liczba	mówienie w interakcjach	liczba	
RS	69	PP	5	
WM	255	TR	408	
WD	180	ĆS	64	
OP	252	GJ	9	
P	50	DK	237	
		DA	149	
Razem	806		872	

Źródło: badania własne.

W trakcie analizy ustnych działań interakcyjnych okazało się, że niezwykle ważnym kryterium jest stopień improwizacji, spontaniczności i swobody posługiwania się przez uczniów tekstami własnego autorstwa. Prezentacja pantomimiczna (PP) jako przykład twórczego działania niewerbalnego przygotowującego komunikację werbalną występuje w ilościach śladowych (5 przypadków) i nie stanowi istotnego elementu w działaniach interakcyjnych. Dialogi kierowane i ćwiczenia symulacyjne prezentują niższy stopień improwizacji czy też improwizację częściową w przeciwieństwie do działań TR, czyli techniki ról, w których elementy narzucone są zredukowane do minimum, często tylko do jednego parametru sytuacyjnego (miejsce, czas lub temat scenki, osoby tam występujące, zarys sytuacji), a interakcja odbywa się bez żadnego przygotowania (całkowita improwizacja) lub z krótkim przygotowaniem, ale z całkowitą swobodą doboru treści i sposobów interpretacji przez uczniów. Oprócz ustnych interakcji symulowanych występują również działania z zakresu komunikacji autentycznej, przede wszystkim dialogi autentyczne (DA), które stymulują uczniów do prowadzenia rozmowy (z sąsiadem z ławki, w parze lub w grupie) na konkretne tematy dnia codziennego czy problemy ich dotyczące, do wymienienia się swoimi autentycznymi opiniami czy poglądami oraz, w niewielkiej ilości, do prowadzenia ustnych gier językowych (GJ). Przykładem ustnej gry językowej może być *Jeu de définitions* (*Gra w definicje*) lub odgadywanie opisywanych osób. Wśród ćwiczeń interakcyjnych zdecydowanie dominuje technika ról; na drugim miejscu plasują się dialogi kierowane.

Jeśli chodzi o działania stymulujące swobodną ekspresję własną ucznia, to w przeważającej większości odzwierciedlają one komunikację autentyczną, w której uczeń wyraża własne uczucia oraz opinie czy opowiada o swoich zainteresowaniach, doświadczeniach i planach w wypowiedzi monologicznej (WM) lub w indywidualnych otwartych odpowiedziach na pytania (OP). Stosunkowo rzadko (50 poleceń) uczeń ma za zadanie postawić swoje własne pytania innym, czasami w formie zagadek (P). W ramach krótkich, często jednozdaniowych wypowiedzi dywergencyjnych uczeń wymyśla hasła (np. reklamowe), kończy rozpoczęte zdanie na swój sposób, proponuje własną metaforę określonej sytuacji czy znajduje do niej analogię, podaje hipotezy, propozycje tytułów, zakończeń i własnych rozwiązań problemów. Często pojawiającym się działaniem w podręcznikach jest ćwiczenie typu: *Co by było gdyby?*, w którym uczniowie mają okazję wykazać się pomysłowością i oryginalnością, a także bogactwem leksykalnym. Jedynymi działaniami w tym komponencie mówienia mającymi niektóre cechy komunikacji symulowanej są tzw. reakcje spontaniczne (RS). Krótkie spontaniczne reakcje ucznia są wypadkową jego cech osobowych; uczeń nie występuje tu w roli innej osoby, ale za to musi postawić się w różnych wymyślonych czy symulowanych sytuacjach, często konfliktowych lub problematycznych.

Chciałabym podkreślić, iż najwięcej propozycji ustnych ćwiczeń „ekspresyjnych” występuje w formie wypowiedzi monologicznej, a także w ćwiczeniu polegającym na odpowiedzi na pytania otwarte. Wypowiedź monologiczna niekiedy przyjmuje formę opowiadania o jakimś zdarzeniu lub opowiadania sterowanego użyciem podanych w podręczniku kilku obligatoryjnych słów, zwrotów lub zdań.

W **działaniach twórczych stymulujących sprawność pisania** dominuje swobodna ekspresja własna (74,28%), na niekorzyść pisemnych interakcji (25,72%) (zob. tabela 5).

Tabela 5

Zestawienie działań twórczych w zakresie pisania

Rodzaj ćwiczenia		Liczba	Ogółem	Procent
Ekspresja własna pisemna	PT	268	1 132	74,28
	AP	36		
	WP	390		
	WD	208		
	GJ	89		
	KL	141		
Pisemne interakcje	KO	317	392	25,72
	KF	75		
Razem			1 524	100,00

Źródło: badania własne.

Działania stymulujące ekspresję ucznia są najczęściej przykładem komunikacji autentycznej, gdyż uczniowie mają wyrazić swoje wrażenia, uczucia, opinie na podany temat, i to nie tylko w formie wypowiedzi indywidualnych. Coraz częściej autorzy podręczników proponują przygotowanie takich tekstów w parach lub nawet w małej grupie. Te zespołowe formy pracy są proponowane zarówno przy wypowiedziach pisemnych (WP), jak i w pisaniu twórczym (PT). W analizowanych podręcznikach wypowiedzi pisemne i pisanie twórcze są najczęstszymi działaniami twórczymi w zakresie pisania.

Wypowiedzi pisemne to krótkie wypracowania (rozprawki, komentarze, opowiadania) na podstawie „zadanego” tematu, pytania, cytatu z literatury pięknej itp. Do grupy PT, czyli pisania twórczego, zakwalifikowałam działania stymulujące do tworzenia tekstów prozatorskich całkowicie autonomicznych, opartych na własnych oryginalnych pomysłach uczniów, zarówno co do treści, jak i formy, oraz tekstów częściowo kierowanych (*à la manière de*), respektujących pewne modele czy narzucone reguły. Najczęstsze formy twórczego pisania to tworzenie tekstu prozatorskiego (opowiadania, scenariusza, baśni, sceny ze sztuki teatralnej) na sposób oryginalnego tekstu literackiego lub z uwzględnieniem podanych parametrów, takich jak: bohaterowie, miejsce akcji, czas, główne zdarzenia. Do tej kategorii należą działania polegające na redagowaniu tekstu, w którym należy użyć wszystkich podanych słów w określonym porządku lub wykorzystać podane wyrażenia w dowolnej formie, a także pisanie swobodnych tekstów inspirowanych przez fotografię, reprodukcję, rysunek, słuchaną muzykę.

Działań zakwalifikowanych do kategorii warsztatów poetyckich (*atelier poétique* — AP) jest niewiele, ale są one bardzo interesujące z punktu widzenia twórczej ekspresji. Odnotowałam tworzenie (indywidualne lub w parze czy w grupie) tekstów poetyckich do zaproponowanych tematów, według podanego przykładu, z zastosowaniem określonych reguł (akrostychy, teksty poetyckie z lukami, haiku), z użyciem określonych skojarzeń lub słów-kluczy, z wierszem inicjalnym, a także wymyślanie tekstów piosenek do podanych tytułów czy też dopisywanie nowych zwrotek do tekstu oryginalnego wiersza lub piosenki.

Ciekawą i często stosowaną (208 przypadków) formą twórczej ekspresji pisemnej są w analizowanej próbie podręczników wypowiedzi dywergencyjne (WD), które obejmują tworzenie krótkiego własnego tekstu lub tekstu-zdania (nowego przysłowia, tytułu filmu, książki lub innego czytanego tekstu, niezwykłej dedykacji, dewizy życiowej, sloganu reklamowego itp.), wymyślenie hipotezy, propozycji rozwiązania lub ciekawego pytania, postawienie ważnego problemu. W kilku przypadkach występuje również ćwiczenie typu *Portrait chinois* (*Chiński portret*), w którym uczeń ma za za-

danie przedstawić wybraną osobę, wyobrażając sobie, kim byłaby ta osoba, gdyby była przedmiotem, zwierzęciem, rośliną itd. Do grupy działań stymulujących ekspresję pisemną zaliczyłam również pisemne gry językowe i konceptualizacje leksykalne, które też są pewnego rodzaju wypowiedziami, choć mają na celu przede wszystkim rozwijanie kompetencji słownikowej. Wśród konceptualizacji leksykalnych dominują działania asocjacyjne (tworzenie łańcuchów, gwiazd i sieci skojarzeń) oraz kategoryzacyjne (tworzenie grup tematycznych słów i zwrotów).

W **pisemnych interakcjach** przeważa szeroko rozumiana korespondencja osobista (KO) — 317 odnotowanych działań twórczych, która obejmuje zarówno interakcje bezpośrednie (np. listy, kartki, bileciki, SMS-y i e-maile), jak i interakcje potencjalne (ogłoszenia na swój temat i odpowiedzi na ogłoszenia innych, wypowiedzi pisemne do „Kącika Czytelników” czy prośby o radę). W przypadku korespondencji formalnej (KF) odnotowałam listy do różnych instytucji (z reklamacjami, z zapytaniami, z prośbami), życiorysy i listy motywacyjne oraz wypełnianie różnorodnych formularzy koniecznych w różnych sytuacjach życia codziennego. Te pisemne działania interakcyjne to najczęściej korespondencja osób fikcyjnych, na których miejscu mają się postawić uczniowie i zareagować pisemnie na określoną, najczęściej narzuconą sytuację lub podjąć wskazaną tematykę.

Oprócz działań stymulujących wyłącznie pisanie czy też koncentrujących się na mówieniu, w przejrzanym podręczniku wystąpiła również niewielka grupa **działań twórczych integracyjnych**, łączących te dwie sprawności (164 przypadki). Największa ilość tych działań to projekty lub miniprojekty (100 działań), które są komunikacją autentyczną uczniów mających do wykonania wspólny pakiet zadań. Duże projekty to często przygotowywanie w grupach jakiegoś ważnego wydarzenia czy imprezy lub też konkretnego wytworu (programu podróży do Francji lub przyjęcia francuskich kolegów w Polsce, folderu turystycznego własnej miejscowości, prezentacji multimedialnej, kasyty przedstawiającej wybrany region Polski, przeznaczonej dla zagranicznej klasy itp.), przewidziane na kilka jednostek lekcyjnych, wspomaganych pracą w domu. Opracowanie miniprojektów trwa krócej i najczęściej prowadzi do jakiegoś konkretnego efektu: prezentacji działania (debata w klasie na jakiś kontrowersyjny temat) lub wykonania wytworu, np. kolażu słowno-plastycznego, ulotki ekologicznej, plakatu czy komiksu na określony temat. Ćwiczenie globalne jest zadaniem wymagającym zastosowania co najmniej dwóch sprawności językowych, np. ankieta w klasie na temat czytelnictwa wymaga sprawności pisania na etapie przygotowania kwestionariusza oraz sprawności mówienia i rozumienia w fazie jej przeprowadzania, a później prezentacji wyników. Natomiast symulacja prosta (SP) to działanie gene-

rujące wyłącznie komunikację symulowaną, w którym uczeń przybiera inną tożsamość czy też wchodzi w rolę wynikającą z tematu symulacji. Wykonuje określone zadanie, poruszając się w wyobrazonym kontekście czasowo-przestrzennym, np. przygotowywanie audycji radiowej, przedstawianie przebiegu jakiegoś znanego programu lub konkursu telewizyjnego, prezentowanie wiadomości i prognozy meteorologicznej.

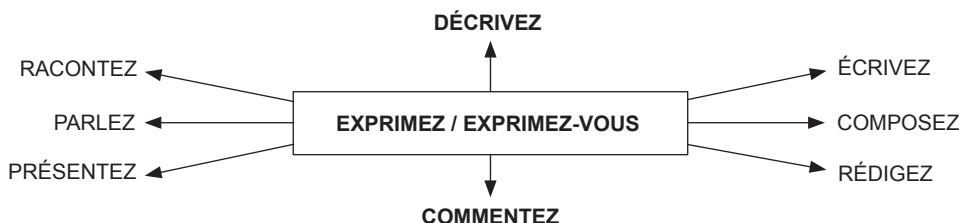
Analiza operatorów działań twórczych

Analiza poleceń wyselekcjonowanych ćwiczeń okazała się bardzo interesująca. Teksty poleceń ćwiczeń są najczęściej opatrzone krótkim operacyjnym tytułem-nagłówkiem (operatorem), którym jest czasownik w trybie rozkazującym w drugiej osobie liczby mnogiej. 2 430 z 3 366 ćwiczeń, tj. ponad 72% z nich, było opatrzonych operatorami implikującymi aktywne działanie ucznia. Ta analiza pozwoliła mi znaleźć odpowiedź na pytanie o związek formy operatora z rodzajem działań twórczych w przeszukiwanych podręcznikach.

Operatory stymulujące w sposób bezpośredni do określonych twórczych operacji myślowych lub twórczego działania, takie jak: **IMAGINEZ/INVENTEZ (Wyobraźcie sobie/Wymyślcie)**, **CRÉEZ (Stwórzcie)**, **JOUEZ/JOUEZ LA SCÈNE (Zagrajcie/Odegrajcie scenkę)**, **CHERCHEZ DES SOLUTIONS/DES IDÉES (Poszukajcie rozwiązań/pomysłów)**, **TROUVEZ DES ASSOCIATIONS (Podajcie skojarzenia)**, stanowią razem 48,77% wszystkich operatorów (1 185 przypadków), a więc prawie połowę. Najczęstszy operator z tej grupy **IMAGINEZ**, który wystąpił 555 razy, co stanowi 22,8% wszystkich operatorów, jest równocześnie najbardziej uniwersalny, generuje bowiem różnorodne działania twórcze w obu sprawnościach produktywnych, zarówno w zakresie swobodnej ekspresji indywidualnej, jak i interakcji. Drugi w tej grupie, jeśli chodzi o częstotliwość występowania, to operator **JOUEZ** (380 przypadków — 15,6% ogólnej liczby operatorów), generujący interakcje ustne, w przeważającej większości technikę ról oraz dialogi kierowane.

Druga pod względem liczebności grupa operatorów (660 ćwiczeń — 27% ogólnej liczby operatorów) to ta, której tytułem generalnym może być operator **EXPRIMEZ/EXPRIMEZ-VOUS (Wyraźcie/Wyraźcie się)**, ponieważ stymuluje ona przede wszystkim ekspresję własną ucznia, zarówno ustną, jak i pisemną. Do tej grupy można zaliczyć kilka ważnych, bardziej szczegółowych operatorów, „specjalizujących się” w generowaniu twórczej ekspresji w zakresie mówienia: **RACONTEZ (Opowiedzcie)**, **PARLEZ (Mówcie)**, **PRÉSENTEZ (Przedstawcie)**, pisania: **ÉCRI-**

VEZ (Napiszcie), COMPOSEZ (Ułóżcie), RÉDIGEZ (Zredagujcie), lub obu sprawności: **DÉCRIVEZ (Opiszcie), COMMENTEZ (Skomentujcie)**. Tę swoistą „multiplikację” operatora **EXPRIMEZ/EXPRIMEZ-VOUS** przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Odmiany operatora **EXPRIMEZ / EXPRIMEZ-VOUS**

Źródło: opracowanie własne.

Twórcze działania ekspresyjne polegające na redagowaniu własnego tekstu, zarówno ustnego, jak i pisemnego, mają ogromną wartość dla autentyczności osobistej uczącego się. Ćwiczenia twórczego pisania (np. tworzenie krótkich form poetyckich na określone tematy) dają możliwość bycia sobą i wyrażenia siebie. Są autentyczną komunikacją, której nie przeszkadza nawet ubóstwo środków językowych osoby uczącej się języka docelowego.

Większość działań twórczych w zakresie rozwijania sprawności mówienia i pisania przedstawionych w analizowanych podręcznikach języka francuskiego jest generowana przez operatory odzwierciedlające operacje poznawcze służące do rozwijania postawy twórczej we wszystkich jej wymiarach: kognitywnym, afektywnym i działaniowym.

Bibliografia

- Ancelin-Schützenberger A., 1992: *Le jeu de rôle*. Paris.
 Barbot M.-J., 2000: *Les auto-apprentissages*. Paris.
 Bernacka R., 2009: [Wstęp do rozdz. II: *Osobowościowe aspekty twórczości*]. W: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Red. S. Popek et al. Lublin, s. 115.
 Caré J.-M., 1983: *Jeux drôles ou drôles de jeux*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 38—42.
 Caré J.-M., Debyser F., 1978: *Jeu, langage, créativité*. Paris.
 Cuq J.-P., ed., 2003: *Dictionnaire de didactique du français*. Paris.
 Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F., 1981: *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris.

- Dufeu B., 1983a: *La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu*. „Le Français dans le Monde”, n° 175, s. 36—45.
- Dufeu B., 1983b: *Le jeu de rôle: Repères pour une pratique; Techniques des jeux de rôles*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 43—44.
- Dufeu B., 1989: *La relaxation en pédagogie*. „Le Français dans le Monde”, n° 229, s. 62—67.
- van Ek J.A., 1993: *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa 2003.
- Feldhendler D., 1983: *Expression dramaturgique*. „Le Français dans le Monde”, n° 176, s. 45—51.
- Fustier M., 2004: *Exercices pratiques de communication*. Paris.
- Gawda B., 2009: [Wstęp do rozdz. IV: *Ekspresja — projekcja — psychopatologia*]. W: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Red. S. Popek et al. Lublin, s. 363.
- Jaoui H., 1996: *La créativité mode d'emploi*. Paris.
- Jaoui H., 2003: *Tous innovateurs*. Paris.
- Jastrzębska E., 2009: *Wybrane strategie psychodydaktyki twórczości w rozwijaniu sprawności językowych na przykładzie języka francuskiego*. Rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem K.J. Szmida. Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu. Maszynopis. Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karpińska-Szaj K., 2005: *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań.
- Komorowska H., 1982: *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Komorowska H., 2001: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Leblanc M.-C., 2002: *Jeu de rôle et engagement*. Paris—Budapest—Torino.
- Malicka M., 2002: *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa.
- Motos Teruel T., 1999: *Creatividad dramática*. Santiago.
- Motos Teruel T., 2005a: *Creatividad drámatica*. Revista Recre@rte, 3. Tryb dostępu: www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm. Data dostępu: listopad 2006 r.
- Motos Teruel T., 2005b: *Expresión total y educación emocional*. Revista Recre@rte, 3. Tryb dostępu: www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm. Data dostępu: listopad 2006 r.
- Pankowska K., 1997: *Edukacja przez dramę*. Warszawa.
- Paré A., 1977: *Créativité et pédagogie ouverte*. Ottawa.
- Pierra G., 2001: *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris—Montréal.
- Popek R., 1988: *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw ekspresji twórczej*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa.
- Popek S., 2003: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin.
- Popek S., red., 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Przesmycki H., 1991: *Pédagogie différenciée*. Paris.
- Siek-Piskozub T., 2005: *Holistyczne podejście do nauczania języka*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. Karpińska-Szaj. Łask.
- Sillamy N., 1995: *Słownik psychologii*. Katowice.
- Szmidt K.J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szulc A., 1994: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Tabensky A., 1997: *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Montréal—Paris.
- Teml H., 1997: *Relaks w nauczaniu*. Warszawa.
- Trocmé-Fabre H., 1987: *J'apprends, donc je suis*. Paris.

Trocme-Fabre H., 1999: *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris.

Wilczyńska W., 1999: *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa—Poznań.

Wilczyńska W., 2005: *O postawie otwartości interkulturowej*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. Karpińska-Szaj. Łask.

Wilczyńska W., red., 2002: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań.

Wojtynek-Musik K., 2001: *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice.

Zawadzka E., 2004: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków.