

Teresa Tomasziewicz

Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 5,
109-119

2012

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.

Teresa TOMASZKIEWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych

Abstract:

Subtitled A-V materials and language teaching

In this article the author describes the realization of the LLP international project: *Subtitling and Language Learning*. First, she presents the context of the realization of this project. The supposed importance of subtitles in LL still needs to be studied empirically. It is a longitudinal project at the European level with several languages and regarding different types of learners. Second, the author suggests some results coming from the research concerning the possibility of use of these materials in language teaching. Finally, she shows some weak points of the conducting of the project, such as the difficulty of so many combinations of languages, so many levels of learners, formal and non-formal context of teaching.

1. Uwagi wstępne

Nauczanie języków obcych i stosowane metody, jak wiemy, przechodziły przez różne fazy, bo każda nowa propozycja ma zmierzać do tego, aby przyspieszyć ten proces i spowodować, aby to nauczanie stawało się coraz bardziej wydajne. Celem oczywiście jest doprowadzenie uczniów/ uczących się do umiejętności wydajnej komunikacji w języku obcym. Niemniej internacjonalizacja komunikacji, która w ostatnich czasach nabrała niewyobrażalnego tempa dzięki satelitom i systemom odbioru przekazu za pomocą chociażby telewizji kablowej czy indywidualnej poprzez anteny paraboliczne, każe nam myśleć zupełnie inaczej o samej komunikacji, której jako nauczyciele języków obcych, zamierzamy nauczać. Telewizja numeryczna zwiększająca ilość programów, już wychodzące z mody video czy jeszcze funkcjonujące programy na DVD, które oferują możliwość oglądania filmów w wielu wersjach językowych, stwarzają nowe możliwości dydaktyczne.

Ta internacjonalizacja mediów audiowizualnych wzbogacona o Internet, iPody, gry audiowizualne itd. itp., zmienia z dnia na dzień stosunek społeczeństw do

języków obcych, do komunikacji globalnej, do tego, co powinno stanowić minimum komunikacji międzynarodowej. Oczywiście pewna ideologia międzynarodowa stara się wmówić wszystkim, że język angielski jest jedynym uczestniczącym w tej globalnej ewolucji i że jego rozwój będzie determinował rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Niemniej realia co najmniej europejskie, a może nawet światowe, wyraźnie pokazują, że w wielu kontaktach „tworzą w twarz”, czy też w kontaktach pozauniwersyteckich, gospodarczych znajomość tylko i wyłącznie języka angielskiego nie doprowadza do porozumień, co najmniej ekonomicznych, w kontakcie między różnymi podmiotami władającymi różnymi i językami.

W związku z tym różne organizacje krajowe i międzynarodowe starają się realizować pewną politykę językową, która po pierwsze promowałaby wielojęzyczność, ale po drugie pokazywałaby, w jaki sposób ją realizować nie tylko w klasach szkolnych, a również w różnych kontekstach społecznych, w których obywatele społeczeństw mogliby korzystać z mediów, aby nauczyć się, czy poszerzyć swoje umiejętności w różnych językach obcych, nie tylko w języku angielskim, w sposób bardziej lub mniej formalny, w instytucjach kształcących, ale też poza nimi.

Jakieś parę lat temu w kręgach europejskich pojawiło się hasło: „Można uczyć się języków obcych, oglądając telewizję lub inne media”. Oczywiście powstał pewien problem, bo w Europie istnieją kraje tzw. preferujące dubbing i inne, które częściej stosują napisy lub głos lektorski. Już na wstępie musimy stwierdzić, że jeżeli dane społeczeństwo jest przyzwyczajone do dubbingu, to niezbyt chętnie sięga po programy w wersji z podpisami, a tylko takie materiały mogą być w jakiś sposób pomocne w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych.

Różne badania w kontekście Eurobarometru¹ w formie ankiet przeprowadzanych w latach 2000, 2005, 2006 wskazywały na możliwości obywateli Europy porozumiewania się w różnych językach obcych. Z tych badań wynikało, że metody uczenia się języków obcych oparte na oglądaniu telewizji czy słuchaniu radia stanowiły tylko 9% wszystkich innych metod. Mimo tych rezultatów pewne instytucje czy organizacje zaczęły zwracać uwagę na to, że materiały audiowizualne z podpisami mogą odgrywać ważną rolę w doskonaleniu sprawności językowych. Zacytujmy tylko kilka przykładów:

- Komisja Europejska wydała dwa dokumenty: „Promoting language learning and linguistic diversity: 2004–2006” i „A new framework strategy for Multilingualism” (2005–2007);
- Parlament Europejski w 2007 roku podtrzymał tę ideę;
- jak również np. Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce w 2008 roku czy Fińska Organizacja Nauczycieli Języków Obcych w 2007 roku itd.

¹ Eurobarometr to cykliczne badania opinii publicznej realizowane na zlecenie Komisji Europejskiej we wszystkich państwach Unii Europejskiej oraz krajach kandydujących.

To tylko kilka przykładów, ale trzeba stwierdzić, że wszystkie instytucje zajmujące się wielojęzycznością podkreślają użyteczność materiałów audiowizualnych z podpisami w nauce języków obcych. W ostatnich latach liczba projektów badawczych czy punktowych badań w tej dziedzinie znacznie wzrosła.

Yves Gambier² zwraca uwagę na fakt, że pojawiają się one w kontekstach różnych nauk: dydaktyki, dydaktyki językowej, pedagogiki, psychologii, socjologii, przekładoznawstwa, nauk kognitywnych itd. Z tej też przyczyny różne te badania są często trudne do porównania ze względu na cele badawcze, stosowane metody czy otrzymane rezultaty (str. 100).

Ogólnie można stwierdzić, że różnice w prowadzonych badaniach czy doświadczeniach plasują się w wielorakich sferach: (a) dotyczą różnych par języków i różnego typu materiałów A-V (L1-L2; L2-L1; L2-L2, L1-L1)³, (b) nauczanie prowadzone jest instytucjonalnie lub indywidualnie (samokształcenie), (c) weryfikują różne kompetencje językowe, które mogą być rozwijane za pomocą tych materiałów, (d) biorą pod uwagę różny poziom nauczania i różne poziomy kompetencji językowych badanych, (e) okres badawczy może dotyczyć niejednorodnej porcji czasu, (f) odnoszą się do naturalnych podpisów zaproponowanych przez producentów tych programów lub przeciwnie do podpisów spreparowanych na potrzeby dydaktyczne. Oznacza to, że unifikacja rezultatów badań nad wykorzystaniem materiałów A-V w procesie nauczania języków obcych wydaje się prawie niemożliwa. Nie przeszkadza to stwierdzeniu, że warto jest zastanawiać się, na ile i w jakim kontekście tego typu materiały mogą być pomocne w kształceniu językowym i w realizacji idei wielojęzyczności.

2. Projekt LLP

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a właściwie ja osobiście, zostałam zaproszona do konsorcjum, które wygrało konkurs na projekt w ramach programu LLP: 504737-LLP-1-2009-1-FI-KA2-KA2NW zatytułowany: *Subtitling and Language Learning*. To konsorcjum na wstępie określiło kilka sfer badawczych:

Po pierwsze, zdefiniowano kilka kontekstów dydaktycznych, w których mogą się pojawić materiały A-V: L1-L2; L2-L2; L2-L1. Co to praktycznie miało oznaczać: (1) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku ojczystym (lub dominującym), które są opatrzone podpisami w języku obcym (tym,

² http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf

³ L1 oznacza język rodzimy użytkownika lub język dominujący, a L2 oznacza język obcy lub język zdominowany.

który jest nauczany). (2) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku obcym z podpisami w tym samym języku obcym. Najczęściej tego typu materiały są adresowane do osób niesłyszących, ale mogą być wykorzystywane w nauczaniu języków obcych. (3) Nauczyciel może dysponować środkami audiowizualnymi w języku obcym (lub zdominowanym), które są opatrzone podpisami w języku ojczystym lub dominującym.

Po drugie, następną zmienną w naszym badaniu było stwierdzenie, czy tego typu nauczanie przebiega w kontekście instytucjonalnym (w szkole, na kursie, na uniwersytecie) czy stanowi element programu samokształcenia pod opieką wolontariusza, opiekuna dydaktycznego.

Po trzecie założyliśmy, że na koniec projektu przeprowadzimy wnikliwe analizy opinii nauczycieli na temat sposobów wprowadzania przez nich tego typu nauczania do zaplanowanego już wcześniej programu zajęć, starając się pozyskać informacje, na ile te materiały mogą być pomocne w efektywnym nauczaniu języków obcych.

3. Realizacja projektu

Dziewięć uniwersytetów przystąpiło do projektu: Turku, Helsinki (Finlandia), Wilno (Litwa), Faro (Portugalia), Barcelona (Katalonia), Lubljana (Słowenia), Pawia (Włochy), Patras (Grecja), Castellon (Hiszpania), UAM (Polska) i jeden uniwersytet stowarzyszony: Ramat Gan (Izrael). W każdym z tych centrów uniwersyteckich sytuacja była z różnych punktów widzenia inna: (i) W pewnych ośrodkach analizowano zastosowanie materiałów audiowizualnych z podpisami w kontekście normalnego kształcenia językowego przewidzianego przez regulacje prawne dotyczące danego kraju w instytucjach dydaktycznych na wielu poziomach nauczania. (ii) W innych chodziło o samokształcenie, a więc o konteksty, w których nie ma nauczyciela, nie ma klasy, a każdy uczestnik badania sam, z własnej woli, chce uczestniczyć w programie, podwyższając swe kwalifikacje w oparciu o konsultacje z wolontariuszem (nauczycielem zaangażowanym w ten program). (iii) W jeszcze innych trzeba było pokonać barierę tego, że dane społeczeństwo nie ma nawyku oglądania materiałów A-V z podpisami, jak na przykład w Hiszpanii czy w Grecji. (iv) I ostatecznie cała praca dydaktyczna była zdominowana przez pewne elementy ideologiczne, jak chociażby w Izraelu, gdzie chodziło o imigrantów z Rosji, którzy mieli oglądać programy w języku hebrajskim.

Zanim jednak zastanowimy się nad wykorzystaniem materiałów A-V z podpisami w takich czy innych kontekstach dydaktycznych, wróćmy choć na chwilę do technik tłumaczeniowych w sferze A-V.

4. Tłumaczenie audiowizualne: zło konieczne

W opracowaniach dotyczących tłumaczenia filmów, a szerzej tłumaczenia na potrzeby ekranu, pojawiają się opinie, że każda z metod czy technik ma swoje wady i zalety, ale ogólnie jest to pewne zło, gdyż żadne z tych tłumaczeń nie oddaje w pełni wszystkich elementów znaczących wersji oryginalnej. Jest to jednak, jak to zostało sformułowane w początku lat osiemdziesiątych, „zło konieczne”⁴. Zatem, tłumaczenie audiowizualne niesie z sobą dwa typy problemów. Z jednej strony są to takie same problemy, jakie pojawiają się podczas tłumaczenia innego rodzaju tekstów, zdefiniowane przez teorie przekładu. W szczególności chodzi o brak odpowiedniości leksykalnej i składniowej dwóch systemów językowych, o poszukiwanie ekwiwalencji, wierność i jej granice, nieprzekładalność, transfer kulturowy itd.

Druga grupa problemów wynika z ograniczeń technicznych materii, z którą tłumaczowi przychodzi się zmierzyć, co wielokrotnie zostało omówione w pracach poświęconych tłumaczeniu A-V. W niniejszym artykule może nie jest sprawą istotną zatrzymywanie się na dubbingu i na wersji lektorskiej, bo te formy nie do końca mogą być przydatne w nauczaniu języków obcych, ale wspomnijmy o mankamentach tłumaczenia w formie podpisów, które to tłumaczenie potencjalnie może być wykorzystywane przez dydaktykę języków obcych:

- napis na ekranie obniża wartość estetyczną obrazu;
- kierunek czytania napisów (w językach europejskich od lewej do prawej) wpływa na sposób obserwacji obrazu również w tym kierunku, co nie zawsze jest intencją reżysera;
- konieczność czytania nie pozwala na właściwe skupienie się na informacjach wizualnych;
- konieczność przejścia od formy mówionej do pisanej wprowadza istotne zmiany w tekście docelowym;
- konieczność manipulacji tekstem wyjściowym w celu skrócenia go i kondensacji, w efekcie odbiorca otrzymuje tylko wersję skróconą dialogów⁵.

Niemniej, chciałabym stwierdzić, że te mankamenty tłumaczenia w formie podpisów nie charakteryzują tylko i wyłącznie tej odmiany przekładu. Teoria tłumaczenia zna inne techniki, które również stosują skróty, przybliżenia, streszczenia. Na przykład tłumaczenie symultaniczne czy środowiskowe nigdy nie jest absolutnie wierne tekstowi wyjściowemu. Nie należy jednak zapominać, że celem naczelnym każdego tłumaczenia jest doprowadzenie do zrozumienia sensu przekazu przez odbiorcę mówiącego innym językiem.

⁴ Sformułowanie „mal nécessaire”, czyli „zło konieczne” pojawiło się po raz pierwszy w dwóch artykułach francuskich badaczy G. Gauthiera (1981: 104) i L. Marleau (1982: 271).

⁵ W sprawie technik tłumaczenia A-V i ich ograniczeń por. T. Tomaszewicz (2006).

Okazuje się jednak, że mimo tych wszystkich mankamentów materiały A-V z podpisami mogą odgrywać ważną rolę w kształceniu językowym, co starał się udowodnić projekt, o którym mówię.

5. Ankiety

Wracając do naszego projektu, różne grupy badawcze zostały stworzone w tych dziesięciu centrach uniwersyteckich, współpracujących ze szkołami, uniwersytetami, instytucjami kształcącymi językowo emigrantów, studentów Erasmusa itp. Różnorodność tych kontekstów kształceniowych w pewnym momencie przekroczyła nasze możliwości spójnej analizy, co potwierdziłoby moje wstępne stwierdzenia o różności parametrów wchodzących w grę w tego typu badaniach. Niemniej na początku projektu założyliśmy przeprowadzenie na szeroką skalę trzech ankiet on-line: Q1S, Q1T, Q1L, zorganizowanych na początku projektu i na końcu w formie Q2.

W ankietach Q1S zwracaliśmy się do uczniów/ studentów, którzy zaczęli jakiś kurs swego kształcenia pod okiem nauczyciela, aby określili, na ile w swej historii kształceniowej wcześniej korzystali z tego typu materiałów, na ile ich to interesuje, a na ile myślą, że to jest jakieś dla nich obciążenie, a na ile ułatwienie w procesie uczenia się j. obcych.

W ankietach Q1T chcieliśmy pozyskać informacje, do jakiego stopnia nauczyciele używają tego typu materiałów w codziennej pracy dydaktycznej, od kiedy i dlaczego. W jakich zadaniach dydaktycznych tego typu materiały mogą być przydatne? Na jakie materiały pada wybór dydaktyczny: filmy w całości, fragmenty filmów, programy dokumentalne, wiadomości, epizody z seriali, kreskówki, wywiady, magazyny, wiadomości sportowe, programy rozrywkowe, reklamy, videoklipy itp.?

W Q1L chodziło nam o to, aby pozyskać dane na temat grup studentów/ uczniów, którzy sami chcą polepszyć swe kompetencje językowe, korzystając z materiałów A-V, dostępnych w Internecie, na DVD czy w innych kontekstach. Jak organizują swą pracę indywidualną, co z ich punktu widzenia jest najważniejsze?

Pod koniec części projektu, podczas której przeprowadzone było nauczanie języków obcych właśnie przy zastosowaniu materiałów A-V z podpisami lub samokształcenie, to znaczy po ok. 1,5 roku, zwróciliśmy się do tych samych uczniów, nauczycieli i uczących się poza kontekstem instytucjonalnym o wypełnienie nowych ankiet, które miały zweryfikować na ile te materiały, w ich opinii, odegrały swą rolę w procesie nauczania/ uczenia się języków obcych.

Te różne pytania i odpowiedzi z pewnością nie doprowadziły do absolutnie jednoznacznych wniosków. Mam na myśli to, że po zakończeniu badania, jak powiedziała na relatywnie szeroką skalę: 10 ośrodków uniwersyteckich; ok. 900 uczniów/ studentów uczestniczących w ankietach; co najmniej 60 nauczycieli ak-

tywnie z nami współpracujących; wielu wolontariuszy pomagających uczącym się samodzielnie znaleźć to, czego indywidualnie potrzebują; 15 nauczanych języków w różnych kontekstach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, uczniowie mówiący 24 językami ojczystymi, nie doprowadziło do stwierdzenia, np. „że materiały audiowizualne są dobre na wszystko”.

Niemniej, z całą pewnością można stwierdzić, że nasze badania doprowadziły do stwierdzenia, że mimo wielu ograniczeń wspomnianych wyżej, materiały A-V z podpisami są bardzo dobrym materiałem dydaktycznym: (a) wspomagającym nauczanie instytucjonalne, (b) zdecydowanie pomagającym w polepszaniu swych kompetencji językowych, przy założeniu, że uczący się posługuje się tymi materiałami w sposób świadomy (dąży do osiągnięcia założonego celu), mimo wszystko jest wspomagany przez jakiegoś tutora, który sukcesywnie sugeruje mu jak z danego materiału korzystać, na co zwrócić uwagę, na czym się skupić itd.

6. Q3T: wywiady i mini ankieta adresowane do nauczycieli

Ostatnimi naszymi działaniami było zaproszenie w różnych centrach uniwersyteckich nauczycieli, którzy uczestniczyli w realizacji tego projektu, do dwóch form aktywności: (1) Zostali oni poproszeni o przedstawienie tzw. fiszek dydaktycznych zdających sprawozdanie z każdej lekcji, lub jej fragmentów, w których posiłkowali się materiałami A-V. (2) Przedstawiciel konsorcjum przeprowadził wywiad z każdym nauczycielem na temat jego opinii dotyczących pracy dydaktycznej z materiałami A-V i ich przydatności w całym procesie nauczania języków obcych.

Ta trzecia ankieta, zawierała pytania typu: data i miejsce przeprowadzenia zajęć, wiek uczniów, kontekst nauczania, rodzaj aktywności dydaktycznej realizowanej przy pomocy środków A-V, cel danych ćwiczeń, rodzaj używanych materiałów, różne formy aktywności przed, w trakcie i po zastosowaniu danego materiału dydaktycznego, rodzaj zastosowanej metodologii dydaktycznej, opinia prowadzącego na temat użyteczności danego materiału A-V do realizacji zamierzonych zadań dydaktycznych.

Tego typu fiszek dydaktycznych pochodzących z sześciu centrów uniwersyteckich (pozostałe realizowały tylko program QL, tzn. uczący się poza instytucjami kształcącymi) pozyskaliśmy 45. To jest dużo w skali tego projektu. Każda z tych fiszek opisuje zupełnie inny kontekst językowy, instytucjonalny, dydaktyczny i inne kombinacje językowe.

Oczywiście w kontekście tego artykułu nie zamierzam przedstawiać tych różnych rozwiązań dydaktycznych dla różnych grup i różnych języków, ale skupię się na pewnym podsumowaniu wynikającym nie tylko z analizy tego materiału dydaktycznego, ale również z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami.

7. Możliwości wykorzystania materiałów A-V w dydaktyce języków obcych

Najważniejszym stwierdzeniem wynikającym z tych wywiadów jest to, że najlepszym materiałem dydaktycznym są materiały A-V w języku obcym z podpisami w tym samym języku obcym, czyli kombinacja L2-L2. Niemniej wskazano również na inne kombinacje przydatne do rozwijania specyficznych kompetencji: (a) L1-L2: memoryzacja pewnych struktur skostniałych, (b) L2-L1: ćwiczenia przekładowe, ale to ma zastosowanie już na pewnym zaawansowanym poziomie nauczania.

Drugą ważną obserwacją było stwierdzenie, że zastosowanie w/w materiałów jest związane z poziomem językowym uczących się. Część nauczycieli twierdziła, że te materiały mogą być wykorzystane na każdym poziomie, ale powinny być zintegrowane z innymi materiałami dydaktycznymi, celami dydaktycznymi i całością aktywności w danej klasie. Z ostatniej ankiety: fiszek dydaktycznych wynika, że przy użyciu materiałów A-V można przewidzieć wiele ćwiczeń dostosowanych do różnych poziomów uczących się. Niektórzy nauczyciele podkreślali, że studenci o wysokim poziomie języka obcego wolą oglądać materiały A-V po prostu w wersji oryginalnej. Ale inni nauczyciele stwierdzają, że nawet na wysokim poziomie nauczania istnieją pewne sfery rozumienia, w których zastosowanie materiałów A-V z podpisami jest przydatne, na przykład aby pokazać różnice między kodem ustnym i pisemnym, aby ułatwić rozumienie tekstu mówionego, zwłaszcza w sferach dialektalnych czy żargonowych, aby zrozumieć związki między komunikacją ustną, gestami, mimiką i sposobem zachowania uczestników konwersacji, rozumieniem humoru, gier słownych, wielu aspektów kulturowych. Z drugiej strony materiały A-V pomagają w rozwinięciu umiejętności szybkiej lektury w języku obcym. Niektóre materiały tego typu, na przykład teksty karaoke w połączeniu z obrazem są również pomocne w rozwijaniu kompetencji językowych.

Wielu nauczycieli podkreślało atrakcyjność tego typu materiałów w samym procesie kształcenia, jako element motywujący. Wielu kładło nacisk na pozytywną ocenę tego typu ćwiczeń przez zainteresowanych, czyli uczniów.

8. Kontekst poznański

Aby dopełnić prezentację projektu, chciałbym opisać dokładniej udział Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w tym badaniu. Poznańska grupa składała się z czterech nauczających: dr Aleksandra Jankowska: j. angielski (B1, B2, C1), dr hab. Marzena Blachowska-Szmigiel (A2) i mgr Jean-Marie Lalouet: j. francuski (A1, C1), dr Sebastian Chudak: j. niemiecki (A1, B1, C1).

Eksperyment w Poznaniu trwał dwa semestry. Przewidziano, że materiały A-V z podpisami L2-L2 będą stanowiły pomoc wspomagającą normalnie przewidziane nauczanie w danych grupach i będą stanowiły ok. 15% całego czasu przewidzianego na to nauczanie. Lista materiałów A-V wykorzystanych przez nauczających przedstawia się następująco :

- j. angielski: TV series: *Gilmore Girls*.
- j. francuski: (a) Les cadres du film *Le goût des autres* avec le sous-titrage: 13 fragments différents; *La même* – le film sur la vie d'Edith Piaf; *Les palmes de M. Schutz* (la vie de Marie Curie), (b) *La Haine, Le dîner de con, Mic mac à Tire Larigot, 7 jours sur la planète*” (à TV5 news program).
- j. niemiecki : *Überraschung* (by Lancelot von Naso, Germany, 2004), *Björn und die Hürden der Behörden* (by A. Niesser, Germany, 2001), *Meine Eltern* (by Neele Leana Vollmar, Germany, 2003), *Schwarzfahrer* (by Pepe Danquart, Germany, 1992).

Te wszystkie materiały przygotowane i opracowane przez grupę poznańską wykazały wielką różnorodność ich zastosowania w procesie nauczania języków obcych. Przykłady ćwiczeń i innych aktywności w ramach jakiegoś programu nauczania na różnych poziomach zależy przede wszystkim od wyobraźni i umiejętności dydaktycznych prowadzącego zajęcia, bo te materiały, jak wykazały wywiady z nauczycielami, mogą być celem samym w sobie lub pretekstem do realizacji innego celu dydaktycznego. Oczywiście klasycznie, jak podkreśla Gambier⁶, są wykorzystywane do zapamiętywania słownictwa, do ćwiczeń z rozumienia tekstu mówionego, do zrozumienia różnic kulturowych. Ale to są takie ogólne hasła. Wśród nich i obok istnieje wiele zupełnie nowych form możliwości wykorzystania materiałów A-V do realizacji zupełnie punktowych celów, które *summa summarum* przyczyniają się do polepszenia efektywności działań dydaktycznych.

Te wszystkie wnioski wydają się jasne i akceptowalne. Niemniej muszę podzielić się pewnymi konkluzjami, które wynikają z całego projektu.

9. Słabe punkty projektu

Kontrola EACAE wykazała że nasze konsorcjum nie jest w stanie przedstawić materiałów dydaktycznych obiecywanych w projekcie. I to stało się ewidentne po dwóch latach współpracy. Dlaczego?

Po pierwsze, kombinacje językowe (L1-L2), które wzięliśmy pod uwagę były zbyt skomplikowane (zbyt wiele możliwości), co nie pozwalało na wyciągnięcie spójnych wniosków.

⁶ http://sublanglearn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf

Po drugie, chcieliśmy porównywać konteksty formalne (instytucje kształcące) i nieformalne (samokształcenie), które z definicji zakładają inne formy działania i mają doprowadzić do innych założonych rezultatów.

Po trzecie nie określiliśmy dokładnie języka całej oczekiwanej na końcu projektu publikacji: jeżeli po angielsku, to tylko angielski wchodzi w grę w parze języków analizowanych, a co zrobić z kontekstami, gdzie (jak np. w Izraelu) chodziło o hebrajski w konfrontacji z językiem rosyjskim, co zrobić z kontekstami, gdzie teoretycznie w Hiszpanii mamy do czynienia z językiem hiszpańskim, ale obok także z językiem katalońskim – Barcelona? Co zrobić z językiem angielskim w Wilnie, gdzie obok mamy wybór między językiem litewskim, ale tuż, tuż z językiem rosyjskim?

Po czwarte trzeba podkreślić, że czym innym jest używanie materiałów A-V w kontekście społecznym zanurzenia językowego, np. kursy języka fińskiego dla imigrantów pochodzących z różnych krajów, którzy znaleźli się w Finlandii i którzy na co dzień, obok materiałów A-V (telewizja, kino) mają do czynienia z konwersacjami codziennymi, a czym innym nauczanie języka obcego w Polsce w kontekstach różnych szkół, a jeszcze czym innym nauczanie języka danego kraju dla studentów ERASMUSA, w ramach obowiązkowego szkolenia w języku kraju przyjmującego danego ucznia. We wszystkich tych kontekstach motywacje uczących się są zdecydowanie różne, a więc dla tych wszystkich kontekstów nie można proponować podobnych materiałów dydaktycznych.

Następnym naszym problemem stały się prawa autorskie. W materiałach dydaktycznych, opartych na dokumentach autentycznych, teoretycznie można używać materiałów A-V, w 10-15% nie starając się o pozyskanie praw autorskich. Ale dalej kłania się wymiar czasowy (ile lat od utworzenia dzieła te prawa obowiązują?), na ile pokazywanie ich w kontekście klasy (ile osób?) jest to już prezentacja publiczna a na i ile prywatna? A w kontekście publikacji materiałów dydaktycznych, co wolno opublikować, jaki fragment filmu jako materiał dydaktyczny?

W tym momencie nie możemy dać odpowiedzi na te pytania, bo te sprawy nie są ewidentnie uregulowane przez obowiązujące nas przepisy prawa europejskiego czy krajowego. Moją intencją nie jest rozstrzygnięcie tego typu zagadnień, ale zasygnalizowanie problemów, które mogą się pojawić w tego typu kontekstach.

Ostatecznie, chciałabym zasygnalizować jeszcze jeden problem polegający na określeniu roli i udziału nauczycieli, organizatorów procesu nauczania z wykorzystaniem materiałów A-V w procesie samokształcenia językowego. Całość ankiet wykazała, że dla świadomych swego celu uczniów, którzy chcą polepszyć swe kompetencje językowe, to ważna forma działalności samokształceniowej. Niemniej większość ankiet wykazała, że nawet osoby bardzo motywowane do tego typu samokształcenia, bez pomocy jakiegoś tutora, wolontariusza, czy kogoś, kto pokazuje im, krok po kroku, jak działać wydajnie w tej sferze samokształcenia, nie spełnia zamierzonych rezultatów.

10. Konkluzja

Powiem tak, uczestniczyłam w programie europejskim, który nie do końca zakończył się jakimś konkretnym materiałem dydaktycznym. Dlaczego tak się stało: starałam się to wykazać wyżej. Pomyślałam, że moje doświadczenie może być jakąś lekcją dla innych osób podejmujących tego typu wyzwania. To, co pozostaje bezspornie nauką z tego doświadczenia, to fakt, że materiały A-V z podpisami: (a) mogą być wykorzystywane w kontekstach instytucjonalnych nauczania j. obcych do realizacji różnych punktów dydaktycznych całego kształcenia, (b) natomiast powinny być wykorzystywane w procesie samokształcenia. Niemniej jest jasne, że to samokształcenie, aby doprowadzało do zamierzonych efektów, powinno przebiegać pod kontrolą (przy pomocy) osoby, która potrafi je ukierunkować.

Uważam, że w każdej szkole wyższej powinny być stworzone centra konsultacyjne w dziedzinie uczenia się/ nauczania języków obcych, które nie tyle byłyby „Studium nauczania języków obcych”, oferującym tzw. „lektoraty”, ale położyłyby nacisk na organizację, w różnej formie działań samokształceniowych studentów, przy użyciu, między innymi, również materiałów A-V.

BIBLIOGRAFIA

- GAMBIER, Y. *Sous-titrage et apprentissage des langues*, http://sublanguelarn.utu.fi/doc/LANS6_2007_Gambier_Final-EV.pdf.
- GAUTHIER, G. (1981), *La traduction au cinéma : nécessité et trahison*, (w:) *La Revue du cinéma* 363, 102–118.
- MARLEAU, L. (1982), *Les sous-titres - un mal nécessaire*, (w:) *Meta* XXVII, 3. 271–285.
- TOMASZKIEWICZ, T. (2006), *Przekład Audiowizualny*. Warszawa.